

Venla Salmela

# YHTEISÖLLINEN OPISKELUHUOLTO KOULUKURAATTOREIDEN NÄKÖKULMASTA

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta  
Sosiaalityön pro gradu-tutkielma  
Joulukuu 2019

## TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

SALMELA, VENLA: Yhteisöllinen opiskeluhoito koulukuraattoreiden näkökulmasta

Pro gradu-tutkielma, 97 s. + 2 liites.

Sosiaalityö

Ohjaaja: Tarja Pösö

Joulukuu 2019

---

Pro gradu-tutkielmani aiheena on yhteisöllinen opiskeluhoito, jota tarkastelen koulukuraattoreiden näkökulmasta. Ennaltaehkäisevä, koko oppilaitosyhteisöä tukeva yhteisöllinen opiskeluhoito määritellään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) opiskeluhoitoon ensisijaiseksi toteuttamistavaksi. Sen toteuttaminen on kaikkien oppilaitoksen toimijoiden vastuulla.

Lähestyn tutkielmassani kuraattoreiden toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoitoon kokonaisuutta työn tekemisen paikkojen kautta tarkastelemalla, mitä ja millaisia ovat ne yhteisöt, joissa kuraattorit työtä toteuttavat. Kiinnitän huomiota myös yhteisöllisen opiskeluhoitoon saamiin sisältöihin, tavoitteisiin sekä sen ajalliseen osuuteen kuraattorityössä. Lisäksi selvitän, millaisia kehittämistoiveita kuraattoreilla on yhteisöllistä opiskeluhoitoa koskien.

Tutkielman teoriaosiossa kuvaan opiskeluhoito- ja kuraattorityön historiaa sekä nykyisyyttä. Määrittelen myös yhteisöllisen opiskeluhoitoon kannalta keskeistä yhteisön käsitettä sekä tarkastelen kuraattorityön ytimessä olevaa kouluyhteisöä eri näkökulmista. Yhteisösosiaalityötä kuvaamalla rakennan käsitystä siitä, millaisia elementtejä voidaan pitää yhteisöjen parissa tehtävälle sosiaalityölle ominaisina.

Pro gradu-tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu 16 esi- ja perusopetuksessa ja/tai toisen asteen oppilaitoksessa työskentelevän kuraattorin haastattelusta. Haastattelut toteutin teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti. Aineiston analyysimenetelmänä käytän laadullista sisällön analyysia.

Kuraattorit pitävät merkittävimmin, toteuttamaansa yhteisölliseen opiskeluhoitoon liittyvinä yhteisöinä kouluyhteisöjä kokonaisuudessaan, erilaisia oppilaiden yhteisöjä sekä koulussa toimivien ammattilaisten yhteisöjä. Kuraattoreiden toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoitoon keskeisenä tavoitteena on koko kouluyhteisön hyvinvoinnin tukeminen, mikä näkyy myös rajatummissa osatavoitteissa eri yhteisöjen kanssa työskenneltäessä. Monipuolinen luokkatyöskentely muodostaa merkittävän osan oppilasyhteisöjen kanssa tehtävästä työstä. Koko kouluyhteisöä koskevan työn ytimessä on vapaamuotoisempi kohtaamistyö. Ensisijaisesti yhteistyökumppaneina pidettyjen koulun ammattilaisten kanssa keskiössä ovat opiskeluhoitoryhmätyö sekä erilaiset suunnittelu-, konsultaatio- ja kehittämistehtävät. Yhteisöllinen opiskeluhoitotyö ei näytä tämän tutkimuksen perusteella saavuttaneen vielä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) määrittämää ensisijaista asemaa kuraattorityön käytännöissä, vaan yksilökohtainen opiskeluhoito vie edelleen merkittävimmän osan työajasta.

Yhteisöllistä opiskeluhoitoa koskevat kehittämistoiveet liittyvät yhteistyön tiivistämiseen ja lisäämiseen työhön kytkeytyvien yhteisöjen kanssa. Näitä yhteisöjä toivotaan enemmän mukaan niin työn suunnitteluun, kehittämiseen kuin toteuttamiseenkin. Toiveena on myös, että käsitys yhteisöllisen opiskeluhoitoon merkityksestä jaettaisiin koulun ammattilaisten kesken nykyistä paremmin ja että työ juurtuisi osaksi kaikkien koulussa toimivien perustehtävää. Kuraattoreiden yhteisöllisen opiskeluhoitoon käytännöistä voidaan tunnistaa yhteneväisyyksiä yhteisösosiaalityön kanssa.

Avainsanat: yhteisöllinen opiskeluhoito, koulukuraattori, yhteisö, yhteisösosiaalityö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

## ABSTRACT

University of Tampere

Faculty of Social Sciences

SALMELA, VENLA: The Collective Pupil Welfare Services From School Social Workers Perspective

Master's Thesis, 97 pages + 2 appendix pages

Social Work

Supervisor: Tarja Pösö

December 2019

---

The aim of this master's thesis is to examine the collective (community-focused) pupil welfare services from school social workers perspective. The collective pupil welfare services are preventive and support the whole school community. In Pupil And Student Welfare Act (1287/2013) they are defined as the primary way to implement pupil/student welfare and they are part of every school professionals' basic tasks.

In this research the collective pupil welfare services implemented by school social workers are studied by focusing on the places, communities, where and with whom the school social workers are acting. It is also examined on what do the collective pupil welfare services include from school social workers perspective, what are their main goals and how much time they take from school social workers working day. This research is also concentrating on school social workers development goals regarding the collective pupil welfare services.

In the theoretical framework of this study the history and present of pupil/student welfare and school social work are introduced. The concept of community is also defined and school community, which is the most important matter for school social workers, is examined from different perspectives. By describing community social work, I am constructing an idea of what kind of key elements can be considered as characteristics for social work within communities.

The data of this qualitative research consists of 16 school social workers semi-structured interviews. The school social workers, who were interviewed, work in pre-primary education, primary, lower and/or upper secondary schools. The data was analysed by qualitative content analysis.

According to this research the most important communities where and with whom the school social workers implement the collective pupil welfare services are school communities as a whole, different pupil/student groups and schools' professional bodies. The main goal of the services is to promote the well-being of the whole school community, but the work has also other more limited intermediated objectives. Diverse work with classes and groups create a significant part of the work with different pupil/student communities. The core of working with the whole school community is more informal work focusing on promoting the atmosphere within the school community. Work with other school professionals consists of the work in school welfare group and different aspects of planning, developing and consultation. According to this research the collective pupil welfare services are not yet the primary way of pupil/student welfare in school social workers work, like they should be according to The Pupil And Student Welfare Act (1287/2013). Most of the school social workers time is still being used by the individualized pupil/student welfare.

School social workers would like to develop the collective pupil welfare services by co-operating more with the communities that relate to the work. The co-operation could focus on planning, developing and carrying out the services. School social workers also hope that the vision about the meaning of collective pupil welfare services would be shared with all the professionals at school and that it could become a part of every school professionals' basic tasks. There can be seen some similarities with community social work and the collective pupil welfare services implemented by school social workers.

Keywords: collective pupil welfare services, school social worker, community, community social work

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 OPISKELUHUOLTO JA KURAATTORITYÖ .....	4
2.1 Suomalaisen oppilashuollon ja koulukuraattorityön kehitys.....	4
2.2 Opiskeluhoito nykyään.....	7
2.3 Kuraattorityön määrittelyä .....	10
3 YHTEISÖISTÄ, KOULUSTA JA SOSIAALITYÖSTÄ.....	15
3.1 Yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteiden tarkastelua.....	15
3.2 Kouluyhteisö lasten ja nuorten näkökulmasta .....	20
3.3 Yhteisöt ja sosiaalityö .....	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	31
4.1 Tutkimustehtävä .....	31
4.2 Aineiston keruu .....	32
4.3 Aineiston kuvaus .....	34
4.4 Aineiston analyysi .....	36
4.5 Tutkimuksen eettisyys ja laatu .....	38
5 YHTEISÖLLISEN OPISKELUHUOLLON TEKEMISEN PAIKAT .....	41
5.1 Kuraattorityön yhteisöt.....	41
5.2 Kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoollon yhteisöt .....	42
5.3 Yhteisöjä määrittävät tekijät.....	43
5.4 Miksi nämä yhteisöt?.....	46
5.5 Roolit yhteisöissä .....	47
6 YHTEISÖLLINEN OPISKELUHUOLTO OSANA KURAATTORITYÖTÄ .....	51
6.1 Yhteisöllisen opiskeluhoollon määrittelyä .....	51
6.2 Yhteisöllisen opiskeluhoollon sisällöt.....	52
6.3 Keinot ja menetelmät.....	62
6.4 Tavoitteet.....	64
6.5 Yhteisöllisen opiskeluhoollon osuus kuraattorityöstä .....	66
6.6 Yhteisöllisen opiskeluhoollon käytäntöjen tarkastelua .....	67
7 YHTEISÖLLISEN OPISKELUHUOLLON KEHITTÄMINEN.....	71
7.1 Yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamista tukevat tekijät.....	71
7.2 Yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamista haastavat tekijät .....	73
7.3 Toiveita yhteisöllisen opiskeluhoollon kehittämisestä.....	75
7.4 Mitä kehittäminen edellyttää? .....	79
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	82
LÄHTEET .....	92

# 1 JOHDANTO

Koulukuraattorityötä on tehty Suomessa yli 50 vuotta. Alkuvaiheessa työ oli vahvasti ongelmalähtöistä ja siinä keskityttiin yksilöiden poikkeavuuden diagnosointiin. Koulukuraattorin työnkuva oli epäselvä, mikä aiheutti haasteita esimerkiksi työn rajaamiseen. Usein odotukset työtä kohtaan olivat niin suuria, että niitä oli käytännössä mahdotonta täyttää. (Jauhiainen 1993, 190–191; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 89–90.) Vuonna 1974 annetussa Oppilashuoltokomitean mietinnössä (KM 1973:151) tarkennettiin psykososiaalisen oppilashuoltotyön sisällöllisiä tavoitteita. Siinä koulukuraattorien työ määriteltiin koulussa toteutettavaksi sosiaalityöksi, jossa painottuu ensisijaisesti ennaltaehkäisevä toiminta. Työn keskeisiksi tavoitteiksi asetettiin muun muassa sosiaalityön soveltamisen edistäminen koulun opetus- ja kasvatustyössä ja sen suunnittelussa sekä sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäiseminen ennen kaikkea koulussa, mutta myös oppilaiden muussa elämänpiirissä. Olennaisena pidettiin kouluyhteisön toimijoiden, koulun ja kodin sekä kouluorganisaation ulkopuolisten toimijoiden välisen yhteistoiminnan rakentamista. (KM 1973:151, 74, 98–99.) Vaikka Oppilashuoltokomitean mietinnössä määritellyt tavoitteet saivat Jauhiaisen (1993, 190) mukaan puolivirallisen aseman, ei niitä pystytty toivotulla tavalla täyttämään. Koulukuraattorin työnkuvan selkiytymistä hankaloitti osaltaan muun muassa se, ettei kuraattorityötä saatu vielä pitkään aikaan lakisääteiseksi.

2000-luvun alussa koulukuraattorityö näytti Sipilä-Lähdekorven (2004, 167–170) väitöstudkimuksen mukaan painottuvan edelleen vahvasti yksilökeskeiseen korjaavaan työhön, vaikka keskustelua työn painotuksesta oli käyty koko koulukuraattoritoiminnan olemassa olon ajan. Tutkimuksessa näkyi selkeästi myös vaje koulujen yhteisöllisyydessä sekä se, ettei yhteisöllistä työskentelyä ollut saatu juurrutettua niin suureksi osaksi työtä kuin koulukuraattorit itse olisivat toivoneet. Ongelmien korjaamiseen keskittyvän yksilötyöskentelyn jälkeen yhteisölliseen työhön ei yksinkertaisesti jäänyt enää riittävästi aikaa. (Emt., 160.) Vaikka edistymistä on tässä suhteessa sittemmin tapahtunut, todetaan Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – TEA 2017-julkaisussa, että oppilashuollon toimijoiden työajasta käytetään edelleen vain vaatimaton osa yhteisölliseen oppilashuoltoon (Wiss ym. 2018). 1970-luvulla asetetut yhteisöllistä ja ennaltaehkäisevää työskentelyä painottavat tavoitteet näyttävät siten jääneen saavuttamatta.

Vuonna 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) on nykyään keskeisin koulukuraattorityötä määrittävä säädös. Laissa korostetaan yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän opiskeluhuollon merkitystä – se määritellään ensisijaiseksi työn toteuttamisen tavaksi. Lakiin on kirjattu yhteisöllisen opiskeluhuollon määritelmä ja myös sellaisia yhteisöllistä työtä koskevia säännöksiä, joita

aiemmissa opiskeluhoitoa määrittävissä laeissa ei ole ollut. Mahkonen (2014, 67–68) löytää kuitenkin oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 4§:ään kirjatusta yhteisöllisen opiskeluhoitoon määritelmästä ongelmia. Vaikka se näyttää kattavan miltei kaikki mahdolliset yhteisöllisen työn ulottuvuudet, epäselväksi kuitenkin jää, mitä yhteisöllisellä ja ennaltaehkäisevällä työllä konkreettisesti tarkoitetaan. Yhteisöllisen työn ensisijaisuuden painottamisesta huolimatta yksilökohtaisen työn sääntely on oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) huomattavasti yksityiskohtaisempaa ja laajempaa (Emt., 68).

Pro gradu-tutkielmani tarkoituksena on tuottaa tietoa yhteisöllisestä opiskeluhoitotyöstä koulukuraattorien näkökulmasta. Pyrin luomaan oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) määritelmää konkreettisempaa ja tarkempaa kuvaa siitä, mitä yhteisöllinen opiskeluhoito osana kuraattorityötä tarkoittaa; mitkä ovat koulukuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoitotyön tekemisen paikat, tavat ja tavoitteet sekä millaisen ajallisen osan kuraattorityötä yhteisöllinen opiskeluhoito muodostaa. Tarkastelen ja jäsennän myös koulukuraattorien kuvaamia, yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön liittyviä toiveita ja mahdollisia kehittämistarpeita. Pro gradu-tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu neljässä eri kunnassa työskentelevän 16 koulukuraattorin yksilöhaastatteluista. Haastattelut on toteutettu teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti. Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä hyödynnän laadullista sisällönanalyysia.

Koulukuraattorien työ on kiinnostanut minua opintojeni alusta asti. Kandidaatintutkielmassani tarkastelin aiempien tutkimusten valossa koulukuraattorien toteuttamaa mielenterveystyötä. Kandidaatintutkielma paitsi lisäsi mielenkiintoani koulukuraattorityötä kohtaan, myös osoitti etenkin sitä koskevan suomalaisen tutkimuksen vähäisyyden. Sipilä-Lähdekorven (2004) väitöstutkimus näyttää edelleen olevan merkittävin, siihen viitataan lähes poikkeuksetta kaikissa kuraattorityötä tarkastelevissa tutkimuksissa. Vaikka opiskeluhoitoa ja kuraattorityötä koskevat selvitykset ja tutkimukset, muun muassa pro gradu-tutkielmat, ovat vähitellen 2000–2010-lukujen aikana lisääntyneet (esim. Ikonen 2014; Määttänen 2017; Pippuri 2015) on aihetta perusteltua tutkia edelleen. Yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän työskentelyn merkitys on ollut osa koulukuraattorityötä koskevaa keskustelua koko työn olemassa oloajan. Suomessa ei kuitenkaan ole tehty ensisijaisesti kuraattorien toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhoitoa käsittelevää tutkimusta. Jos työstä ei ole olemassa tutkittua tietoa, on sitä haastavaa toteuttaa ja kehittää suunnitelmallisesti. Työn sisällölliset epäselvyydet voivat vaikeuttaa myös työn tarpeellisuuden näkemistä sekä sen laadukasta toteuttamista. Varhaiskasvatus-, koulu- ja oppilaitosyhteisöjen ja -ympäristöjen hyvinvoinnin edistäminen sekä se, että näissä yhteisöissä ja ympäristöissä toteutettava yhteisöllinen opiskeluhoito on suunnitelmallista ja tavoitteellista, oli

myös yksi vuosina 2016-2018 toteutuneen Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman (LAPE) tavoitteista.

Tutkielmani teoriaosuudessa kerron oppilas- ja opiskelijahuollon sekä kuraattorityön historiasta ja nykyisyydestä (luku 2). Määrittelen lisäksi tutkielmani kannalta tärkeitä yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteitä sekä tarkastelen kuraattorityössä keskeistä kouluyhteisöä eri näkökulmista. Yhteisösosiaalityötä kuvaamalla rakennan ymmärrystä siitä, millaiset asiat ovat ominaisia yhteisöjen parissa tehtävälle sosiaalityölle (luku 3). Tässä tutkielmassa koulukuraattorityötä tulkitaan koulun sosiaalityönä ja koulukuraattorit nähdään siten työssään ensisijaisesti sosiaalityön tietopohjaa hyödyntävinä asiantuntijoina. Teoriaosuuden jälkeen esittelen tutkimustehtäväni, aineistonkeruun ja -analyysin luvussa 4. Luvuissa 5–7 käsittelen keskeisimmät tutkimustulokset. Tutkielmani päättää johtopäätös- ja pohdintaosuus (luku 8).

## 2 OPISKELUHUOLTO JA KURAATTORITYÖ

### 2.1 Suomalaisen oppilashuollon ja koulukuraattorityön kehitys

Jauhiainen (1993, 242) jaottelee suomalaisen oppilashuollon kehityksen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle kolmeen eri vaiheeseen, jotka ovat nälkä- ja tautipolitiikan kausi (1865–1920), rakentamiskausi (1920–1960) sekä psykososiaalinen kausi (1960–1990).

Suomalaisen oppilashuoltotyön juuret ulottuvat 1800-luvulle, jolloin alettiin kiinnittää huomiota koulunkäynnin perusedellytysten luomiseen. Ensimmäisinä oppilashuollon työmuotoina pidetään oppilasasuntola- ja kesäsiirtolatoimintaa sekä kouluruokailun käynnistämistä. Alkuvaiheessa oppilashuollon keskeiset tehtävät olivat vahvasti sosiaalihuollollisia. Työssä keskityttiin pääasiassa koulunkäyntiin liittyvien fyysis-materiaalisten esteiden poistamiseen ja lieventämiseen. (Jauhiainen 1993, 242–243; Jauhiainen 2001, 68–69.)

Jauhiaisen (1993, 242) jaottelun mukaisen nälkä- ja tautipolitiikan kauden aikana 1900-luvun alussa syntyi myös suomalainen kouluterveydenhuolto. Monien muiden länsimaiden tapaan se käynnistyi koululääkäritoimintana. Ensimmäinen kunnallinen koululääkärilaitos perustettiin Helsinkiin vuonna 1904. Kouluterveydenhuoltotyön tarpeellisuutta perusteltiin yleisillä kansanterveydellisillä syillä. Tarkoituksena oli levittää tietoisuutta terveellisistä elämäntavoista kansalaisille jo lapsuudesta alkaen. Keskeisenä tavoitteena oli, että oppilaiden fyysiset edellytykset riittäisivät oppivelvollisuuden täyttämiseen. (Emt., 101–102.) Koululääkärin tehtäviin kuuluivat koululaisten terveystarkastusten lisäksi erilaiset koteihin asti ulottuvat neuvonta- ja valvontatehtävät (Jauhiainen 2001, 70).

Oppilashuollon nälkä- ja tautipolitiikan kautta leimasi heikko valtiosidonnaisuus. Toiminnan ylläpidosta ja kehittämisestä vastasivat kunnat ja yksityiset toimijat. Etenkin vuonna 1920 perustettu Kenraali Mannerheimin Lastensuojeluliitto teki merkittävää kouluterveydenhuollon kehitystyötä keskittyen erityisesti maaseudun kouluterveydenhuollon organisoimiseen. Vuodesta 1922 alkaen kouluterveydenhuollossa aloittikin järjestön toiminnan tuloksena kokonaan uusi ammattiryhmä, kouluterveydenhoitajat. (Jauhiainen 1993, 153, 243; Jauhiainen 2001, 70–71.)

Oppilashuollon rakentamiskauden (1920–1960) aikana oppivelvollisuuteen perustuvasta kansakoulusta tuli koko ikäluokan, myös maaseudulla asuvien koulu. Rakentamiskauden aikana kouluterveydenhuolto myös vähitellen valtiollistettiin. 1930–1940-luvuilla kouluterveydenhuollon suunnittelu-



ja kehittämistyö sisällytettiin avoterveydenhuollon kehittämishankkeisiin, ja 1940-luvulla koululääkäri- ja terveydenhuoltotoiminnasta tuli osa avoterveydenhuoltojärjestelmää. Tärkeänä pidettiin etenkin maaseudun terveysolojen parantamista, mikä vaati toiminnan merkittävää laajentamista ja siten uusien lääkärin, hammaslääkärin ja terveydenhoitajien virkojen perustamista. 1960-luvulle tultaessa kouluterveydenhuolto oli laajentunut jo yli 80% kunnista, kun vastaava luku rakentamiskauden alussa oli alle 50%. (Jauhiainen 1993, 154, 244–245.)

1920-luvulla käynnistyneellä ja 1940–1950-lukujen aikana vakiintuneella kasvatusneuvolatyöllä on ollut keskeinen rooli psykososiaalisen oppilashuoltotyön kehityksessä. Psykososiaalisen oppilashuollon ensiaskeleet otettiin 1910–1920-lukujen aikana, kun koulupsykologista työtä aloitettiin. Alkuvaiheessa työn sisältönä olivat pääasiassa apukoulusiirtojen yhteydessä tehdyt älykkyysmittaukset. Varsinainen koulupsykologinen työ alkoi 1930-luvulla koulupsykiatrisena toimintana. Työssä keskityttiin vahvasti heikon koulumenestyksen syiden selvittämiseen ja poikkeavuuden diagnosointiin. (Jauhiainen 1993, 126, 246; Jauhiainen 2001, 72–73.)

Oppilashuollon rakentamiskauden loppupuolella tapahtuneeseen kasvatusneuvolan toiminnan vakiintumisen aikaan sijoittuvat myös kuraattorityön juuret. Ensimmäinen kuraattorin virka perustettiin 1950-luvulla Helsingin apukoulun oppilaiden jälkihuoltoa varten. Työn tavoitteena oli apukoulun käyneiden oppilaiden integroiminen yhteiskuntaan. Pääosin tehtäviä hoitivat kuitenkin vielä tuolloin apukoulun opettajat sivutoimisesti oman työnsä ohella. (Jauhiainen 1993, 180–181, 246.)

Jauhiaisen (1993, 242, 247) kolmijaon viimeisellä, psykososiaalisen oppilashuollon kaudella (1960–1990) toteutettiin peruskoulu-uudistus, jonka myötä oppivelvollisuuden pituudeksi tuli yhdeksän vuotta. Uudenlaiseen koulujärjestelmään siirtyminen vaikutti merkittävästi myös oppilashuollon kehitykseen. Kouluterveydenhuollon sijaan kehittämisen painopiste alkoi siirtyä psykososiaalisiin palveluihin (Emt., 182).

1960-lukua voidaan Jauhiaisen (1993, 180–81) mukaan pitää koulupsykologi- ja kuraattoritoiminnan kokeilun kautena, eräänlaisena siirtymävaiheena. Tuolloin aloitettiin ensimmäiset kouluorganisaation sisäiset psykososiaalisen oppilashuollon kokeilut. Siihen asti palveluita olivat tarjonneet pääasiassa kasvatusneuvolat. Ensimmäiset kansakouluissa toimivat kuraattorit aloittivat työnsä vuonna 1966 Helsingissä ja Kotkassa. Toiminnasta ei tullut kuitenkaan vielä vuosiin vakiintunutta tai hallinnollisilta käytännöiltään selkeää. Kuraattoritoiminta jatkui kokeiluluontoisena muutamissa kouluissa ja

kaupungeissa koulupsykologitoiminnan tavoin. Osa kuraattoreista ja psykologeista toimi lastensuojelun, osa koulutoimen alaisuudessa. (Emt., 167, 181–182.)

Sipilä-Lähdekorpi (2004, 84–85) nimittää vuonna 1966 alkanutta ja 1970-luvun alkuun jatkunutta aikaa koulukuraattorityön pioneerikaudeksi. Koulukuraattorien asiakaskunta koostui tuolloin pääasiassa käytöshäiriöisistä, koulunkäyntiään laiminlyövästä oppilaista (Jauhiainen 1993, 181). Työn sisällön muotoutumista ohjasi vahvasti se, kuka työtä teki – eri ihmiset priorisoivat eri asioita. Henkilöön liittyvien tekijöiden lisäksi toimenkuvan muodostumiseen vaikuttivat kullekin paikkakunnalle ominaiset ongelmat ja tarpeet. Odotukset kuraattorityötä kohtaan olivat alkuvaiheessa erittäin suuret, usein mahdottomat täyttää. Oppilasmäärä työntekijää kohden oli ylimitoitettu ja työn rajaaminen oli haastavaa, koska toimenkuva oli epäselvä. Korjaava, yksilökeskeinen työ vei valtaosan työajasta, vaikka ensisijaisena tavoitteena oli ennaltaehkäisevä työskentely. Sosiaalityön sijaan orientaatio oli alkuvaiheessa varsin pedagoginen. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 89–91, 93.)

1970-luvulta alkaen koulukuraattori ja -psykologitoiminta yleistyi vähitellen. Aiempien kokeilujen pohjalta alettiin suunnitella ja kehittää psykososiaalista oppilashuoltoa, joka vastaisi peruskoulun tarpeisiin. Vuonna 1972 Kouluhallitus nimitti komitean, jonka tehtävänä oli kartoittaa koulupsykologija kuraattoritoimintaa sekä luoda selkeämpiä raameja oppilashuollon toimijoiden väliseen työnjakoon. Tämä oppilashuoltokomitea sai työnsä valmiiksi vuonna 1974 (KM 1973:151). Sen mietinnön keskeisenä lähtökohtana oli, että kouluun tarvitaan omaa mielenterveys- ja sosiaalityön ammattihenkilöstöä. Oppilashuoltokomitean mietinnössä määriteltiin muun muassa koulukuraattori- ja -psykologitoiminnan tavoitteet ja sisällöt. Tavoitteissa korostettiin ongelmien ennaltaehkäisemistä sekä koko kouluyhteisöön ulottuvaa työskentelyä ongelmia diagnosoivan, korjaavan työn sijaan. Lisäksi tärkeänä pidettiin oppilashuoltotyön nivomista osaksi koulun muuta toimintaa. Sekä koulukuraattorit että -psykologit määriteltiin koulussa toimiviksi oman alansa asiantuntijoiksi. (Jauhiainen 1993, 190–193; KM 1973:151, 101.)

Oppilashuoltokomitean mietinnön julkaisemisen jälkeen koulukuraattorien ja -psykologien virkoja alettiin lisätä. Virkoja oli kuitenkin kauan tavoiteltua vähemmän ja palveluita oli tarjolla ensisijaisesti kaupungeissa, etenkin pääkaupunkiseudulla. Myös työn sisällöt pysyivät pitkälti entisen kaltaisina. Sen paremmin koulukuraattori- kuin koulupsykologitoimintaakaan ei saatu vielä lakisääteiseksi tai valtionavun piiriin. (Jauhiainen 1993, 192–193, 198–199, 233–234.)

Sipilä-Lähdekorpi (2004, 97–98) paikantaa koulukuraattorityön pioneerikauden päättymisen ja perustelujen kauden alkamisen oppilashuoltokomitean mietinnön jälkeiseen aikaan. Vaikka työn sisällölliset, hallinnolliset ja taloudelliset muutokset tapahtuivat hitaasti, alettiin koulukuraattorityön tarpeellisuutta perustella systemaattisemmin. Koulukuraattorien oma yhdistys perustettiin vuonna 1973, mikä toimi omalta osaltaan alkusysäyksenä ammatin professionalistumiselle. Työn lainsäädännöllisen perustan puute ja hallinnolliset epäselvyydet vaikeuttivat kuitenkin toiminnan kehittämistä. Koulukuraattorien ensisijaiseksi tehtäväksi esitetyn yhteisöllinen työskentelyn toteuttamiseksi koulukuraattorit pitivät tärkeänä toimimista koulutoimen alaisuudessa. Muun muassa Opettajien Ammattijärjestö (OAJ) kuitenkin vastusti psykososiaalisen oppilashuollon lakisääteistämistä ja piti kuraattoritoimintaa sosiaalihuoltoon kuuluvana. Uusia koulukuraattorien virkoja perustettiin hitaasti. (Emt., 99–102.)

Koulukuraattori- ja -psykologitoiminnan lakisääteistäminen onnistui lopulta 1990-luvulla yli 20 vuoden vireillä olon jälkeen, kun eduskunta hyväksyi lain lastensuojelulain (683/1983) muuttamisesta (Laki lastensuojelulain muuttamisesta 139/1990; Asetus lastensuojeluasetuksen muuttamisesta 546/1990). Sipilä-Lähdekorpi (2004, 102) katsoo koulukuraattorityön ammatillistumisen kauden alkaneen juuri toiminnan lakisääteistämisestä. Uudistukset eivät vieläkaan varsinaisesti velvoittaneet koulukuraattorin tai -psykologin virkojen perustamiseen. Myös toimintojen sisältöjen määrittely jäi lainsäädännössä varsin pintapuoliseksi tarjoten vain yleisiä suuntaviivoja. (Jauhiainen 1993, 196; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 102.)

## 2.2 Opiskeluhoito nykyään

Opiskeluhoito on uusi, yhteinen termi aiemmin käytössä olleelle oppilas- ja opiskelijahuollolle. Se vakiintui käyttöön oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) myötä. Opiskeluhoollolla tarkoitetaan sekä perusopetuslain (628/1998) mukaista oppilashuoltoa että lukiolaissa (629/1998) ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (630/1998) tarkoitettua opiskelijahuoltoa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Käytän opiskeluhoito-termiä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoin sekä esi- ja perusopetuksen oppilashuoltotyöstä että lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa toteutettavasta opiskelijahuollosta. Oppilas-termillä viitataan tästä eteenpäin tutkimuksessani esi- ja perusopetuksen oppilaisiin sekä lukioden ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoihin. Koulu-termiä puolestaan käytän

niin esi- ja perusopetuksen kouluista kuin lukioista ja ammatillisista oppilaitoksistakin. Nämä valinnat olen tehnyt paitsi ajatellen tutkimukseni luettavuutta myös, koska tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena vertailla koulukuraattorien toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhoitoa esi- ja perusopetuksen ja toisen asteen oppilaitosten välillä. Tiedostan, että näin valitsemalla jää aineistostani joitakin puolia vähemmälle huomioille. Tutkimustuloksia käsittelevän luvun suorissa lainausotteissa olen säilyttänyt alkuperäisen muotoilun. Koulukuraattori- ja kuraattori-termeillä tarkoitan sekä esi- ja perusopetuksessa että toisen asteen oppilaitoksissa työskenteleviä kuraattoreita.

Opiskeluhoito on oppilaan hyvän fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa (Andersson & Pösö & Väisänen & Wallin 2002, 85). Se on koulussa tarjottava, lapsille, nuorille ja heidän perheilleen tarkoitettu maksuton peruspalvelu, joka koostuu koulutuksen järjestäjän hyväksymästä opetussuunnitelman mukaisesta opiskeluhoitosta sekä opiskeluhoiton psykologi- ja kuraattoripalveluista ja koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluista. Opiskeluhoitoa toteutetaan suunnitelmallisesti opetustoimen, sosiaali- ja terveystoimen sekä oppilaiden, heidän huoltajiensa ja tarvittaessa muiden toimijoiden kanssa yhteistyössä. Koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoito toteutuu ja että oppilailla sekä heidän huoltajillaan on tieto opiskeluhoiton palveluista. Koulun sijaintikunta vastaa opiskeluhoiton psykologi- ja kuraattoripalveluiden sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon järjestämisestä. (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 362–364; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Opiskeluhoiton järjestämisestä säädetään 1.8.2014 voimaan tullessa oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013), joka koskee esi- ja perusopetusta sekä lukiota ja ammatillista koulutusta. Lain tarkoituksena on selkeyttää ja koota yhteen aiemmin hajanaiset oppilas- ja opiskelijahuoltoa koskevat säännökset. Sen avulla pyritään turvaamaan jokaiselle oppilaalle saatavuudeltaan ja laadultaan yhdenvertaiset opiskeluhoitopalvelut. Lisäksi laki muuttaa työskentelyn painopistettä korjaavista toimenpiteistä ennaltaehkäisevän työn suuntaan ja korostaa aiempaa enemmän yhteisöllisiä työmuotoja. (Mahkonen 2014, 61–70.)

Opiskeluhoitotyön ensisijainen toteuttamismuoto on hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävä yhteisöllinen opiskeluhoito, joka kohdistuu koko kouluyhteisöön. Sitä voidaan kohdentaa myös rajatumminkin tiettyyn ryhmään, kuten luokka-asteeseen tai luokkaan. (Hietanen-Peltola & Laitinen & Autio & Palmqvist 2018, 9.) Yhteisöllisellä opiskeluhoitolla tarkoitetaan toimintakulttuuria ja toimia, joilla

ongelmien syntymistä koulun arjessa pyritään suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti ennaltaehkäisemään. Tällaisia toimia ovat muun muassa kouluyhteisön ja -ympäristön hyvinvoinnin, terveellisuuden, turvallisuuden ja esteettömyyden edistäminen. Tärkeää on myös vastuullisuuden, hyvän vuorovaikutuksen ja osallisuuden tukemiseen tähtäävä toiminta sekä koulun ja kotien välisen yhteistyön tukeminen. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Yhteisölliseen opiskeluhooltoon kuuluu myös toimintasuunnitelmien tekeminen mahdollisten, koulussa ilmenevien ongelma- ja kriisitilanteiden varalle (Hietanen-Peltola ym. 2018, 9).

Ensisijaisen vastuun hyvinvoivan kouluyhteisön muodostamisesta kantavat kouluissa toimivat ammattilaiset – kaikkien tulisi osana perustyötään työskennellä tämän tavoitteen saavuttamiseksi (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 363–364; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Jokaisessa koulussa on lisäksi yhteisöllisen opiskeluhoollon suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä vastaava koulukohtainen opiskeluhoolloryhmä, jonka keskeisiin tehtäviin myös yhteisöllisen opiskeluhoollotyön varsinainen toteuttaminen kuuluu (THL 2019). Opiskeluhoolloryhmän suunnittelutyössä keskeistä on koko opiskeluhoollon kokonaisuutta koskeva koordinointi. Siinä on tärkeää esimerkiksi eri toimijoiden välisestä työnjaosta sopiminen päällekkäisyyksien välttämiseksi sekä sen varmistamiseksi, että kaikki hyvinvointiin tähtäävän opiskeluhoollon osa-alueet tulevat huomioiduiksi. Pyrkimyksenä on muodostaa koulun tarpeisiin vastaava yhtenäinen opiskeluhoollon kokonaisuus. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 25.) Osa opiskeluhoolloryhmän suunnittelutyötä on myös yhteisistä toimintatavoista sopiminen, opiskeluhoolltoa koskeva tiedottaminen sekä opiskeluhoolltosuunnitelmien päivittäminen. Työssä tärkeää on lisäksi koko opiskeluhoollon kokonaisuutta, niin yksilökohtaista, yhteisöllistä kuin erikseen opiskeluhoolloryhmän työtäkin koskeva säännöllinen arviointi, joka on edellytys myös opiskeluhoollon kehittämiselle. (THL 2019.)

Opiskeluhoolloryhmää johtaa koulutuksen järjestäjän nimeämä edustaja (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013), tavallisesti rehtori tai muu riittävät toimintavaltuudet omaava henkilö kuten apulaisrehtori. Opiskeluhoolloryhmä koostuu tavallisesti opiskeluhoollon työntekijöiden, kuraattorin, kouluterveydenhoitajan ja -lääkärin sekä -psykologin lisäksi opinto-ohjaajasta, rehtorista, erityisopettajista ja opettajista sekä oppilaista ja heidän huoltajistaan. (THL 2019.) Opiskeluhoolloryhmän työskentely toteutuu yhteisöllisellä tasolla ja ote on yhteisölliselle opiskeluhoollolle ominaisesti ennaltaehkäisevä, hyvinvoinnin tukemiseen tähtäävä. Asioita käsitellään yleisellä tasolla, ei koskaan yksittäistä oppilasta koskien. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 13–15.) Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa – TEA 2017-tilastoraportin perusteella tämä ei kuitenkaan näytä aina toteutuvan. Raportin mukaan jopa noin 60 % peruskouluista kertoi, että niiden opiskeluhoolloryhmissä käsiteltiin

edelleen yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon kuuluvia asioita (Wiss ym. 2018). Ammatillisen perustutkintokoulutuksen osalta vastaava luku oli Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen ammatillisessa perusopetuksessa-tilastoraportin mukaan reilut 30 % ja lukiokoulutuksen osalta Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen lukioissa – TEA 2019-tilastoraportissa melkein 40 % (Wiss ym. 2019a; Wiss ym. 2019b).

Yksittäistä koulua yleisemmästä opiskeluhooltotyön suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöstä vastaa koulutuksen järjestäjäkohtainen, monialainen opiskeluhoollon ohjausryhmä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Sen tavoitteisiin kuuluvat koulukohtaisten opiskeluhooltoryhmien ohjaaminen sekä esimerkiksi opiskeluhoollon yleisiä tavoitteita ja menetelmiä koskevien linjausten tekeminen. Opiskeluhoollon ohjausryhmä vastaa myös esimerkiksi kunnan opiskeluhoollon arvioinnista ja kehittämisestä. Siten sen kokoonpanossa olisi tärkeää olla ne toimijat, joita opiskeluhoolto koskee, mukaan lukien oppilaat huoltajineen sekä myös edustus tärkeistä yhteistyötahoista. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 11.)

Yhteisöllisen opiskeluhoollon lisäksi oppilas on oikeutettu yksilölliseen opiskeluhooltoon, jolla tarkoitetaan koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja sekä opiskeluhoollon psykologi- ja kuraattoripalveluja. Lisäksi yksilökohtaisen opiskeluhoollon palveluihin kuuluvat monialainen opiskeluhoolto ja erityisoppilaitoksissa tarjottavat sosiaali- ja terveystalvet. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.) Yksilökohtaista opiskeluhoolltoa toteutetaan tavallisesti oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa yhteistyössä. Työskentely on oppilaalle ja hänen huoltajilleen aina vapaaehtoista. Se voi olla luonteeltaan sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa, oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen tähtäävää työtä. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 10.)

### 2.3 Kuraattorityön määrittelyä

Koulukuraattorityö on osa opiskeluhoolltoa. Suomalaista kuraattorityötä on sen olemassaoloaikana määrittely monin tavoin (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 24–25). Tähän lienee osin syynä se, että etenkin ennen oppilas- ja opiskelijahuoltolakia (1287/2013) työtä koskevat määritelmät ovat myös lainsäädännön tasolla olleet varsin väljiä. Lisäksi kuraattoreiden koulutus- ja kelpoisuusvaatimukset ovat olleet kirjavia. Erikoitumiskoulutusta työhön ei ole ja lainsäädännön tasolla kelpoisuusvaatimuksetkin ovat vaihdelleet. Myös kuraattorityötä koskeva hallinnollinen hajanaisuus on voinut osaltaan vaikeuttaa työn määrittelyä. (Wallin 2011, 52–53, 115.) Haastetta ovat lisäksi tuoneet rooliepäselvyydet,

esimerkiksi mahdolliset päällekkäisyydet opiskeluhoollon muiden toimijoiden kanssa. Näihin roolipäselvyyksiin lienee osaltaan vaikuttanut se, että kuraattorit työskentelevät usein samanaikaisesti useammassa kuin yhdessä toimipisteessä tai koulussa. (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 24.)

Koulukuraattorin ja -psykologin työstä säädettiin vuonna 1990 lastensuojelulaissa (139/1990) ja -asetuksessa (546/1990), mutta laki ei vielä tuolloin velvoittanut virkojen perustamiseen (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 362–363). Vasta vuonna 2003 perusopetuslakiin (628/1998) lisättiin oppilaiden oikeus opiskeluhoollon palveluihin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003). Nykyään keskeisin kuraattorityötä määrittävä laki on muun opiskeluhoollotyön tavoin oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Tämän lain rinnalla lisäksi lastensuojelulaki (417/2007) määrittelee edelleen koulukuraattorityötä ja velvoittaa sen järjestämiseen. Kuraattorin, vastaavan kuraattorin ja koulupsykologin palveluiden järjestämiseen kunnallisina sosiaalipalveluina velvoittaa myös 1.4.2015 voimaan tullut sosiaalihuoltolaki (1301/2014).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan kuraattori antaa koulunkäynnin tukea ja ohjausta, joilla edistetään kouluyhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä oppilaiden perheiden ja muiden läheisten kanssa sekä tuetaan oppilaiden oppimista ja hyvinvointia sekä psyykkisiä ja sosiaalisia valmiuksia. Laki määrittelee myös aikarajat, joiden puitteissa kuraattoripalveluja on eri tilanteissa oltava saatavilla. Lastensuojelulain (417/2007) mukaan kuraattoripalveluiden tulee antaa oppilaille riittävää tukea ja ohjausta koulunkäyntiin sekä oppilaiden kehitykseen liittyvien sosiaalisten ja psyykkisten vaikeuksien poistamiseen. Kuraattoripalveluilla tulee pyrkiä myös kehittämään koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (1287/2013) 7§:ään kirjattuja kuraattorin kelpoisuusvaatimuksia päivitettiin vuoden 2017 alusta. Päivityksen myötä kuraattorina voi toimia sosiaalihuollon ammattihenkilöistä annetun lain (817/2015) 8§:n 1 momentissa tarkoitettu henkilö tai henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä suoritettuna sosiaalialan aineopinnot tai vähintään kahden vuoden kokemus koulukuraattorin työstä tai muusta vastaavasta sosiaalialan tehtävästä. Jokaisessa koulussa on lisäksi oltava käytettävissä sosiaalityöntekijän pätevyyden omaavan vastaavan kuraattorin palvelut.

Kuraattori toteuttaa työssään yhteisiä opiskeluhoollon tavoitteita ensisijaisesti sosiaaliryön tietopohjaa ja keinoja hyödyntäen. Sosiaaliryö, laajemmin sosiaalinen ryö on kuraattorin keskeistä asiantuntemusta. Ryötä ohjaavat sosiaaliryön ammatilliset arvot ja tavoitteet. (Sipilä-Lähdekorpi 2004, 27–30.) Wallin (2011, 87–88, 92) luonnehtii kuraattoriryön paikantuvan ikään kuin sosiaalipalveluiden

ja sosiaalityön välimaastoon. Se sisältää sosiaalityölle ominaisia varhaisen tuen, interventtioiden ja kontrollin elementtejä sekä sosiaalipalveluiden tavoitteisiin kuuluvia arjen haasteisiin ja myönteisen kasvun tukemiseen tähtääviä toimia. Kuraattori toimii asiakassuhteissaan ikään kuin samanaikaisesti kontrolloijana, huolenpitäjänä ja kumppanina.

Työskentely opetus-, sosiaali- ja terveystoimen rajapinnoilla edellyttää kuraattorilta koulujärjestelmän ja opetustyön, sosiaalilainsäädännön sekä lasten, nuorten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemusta. Lasten ja nuorten kehitystä koskeva asiantuntemus on niin ikään tärkeää. Onnistunut työskentely paitsi oppilaiden myös heidän huoltajiensa sekä muiden ammattiryhmien edustajien kanssa edellyttää hyviä vuorovaikutus- ja neuvottelutaitoja. (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 364–366; Sipilä-Lähdekorpi 2004, 27–30, 155–156.)

Kuraattori työskentelee sekä yksilö- että yhteisötasolla. Wallin (2011, 89) liittyy osaksi kuraattorin perustehtävää myös yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvan työn, jolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kuraattorityötä ennaltaehkäisevänä lastensuojelutyönä (ks. Nivala 2006, 125). Kuraattorien toteuttama yksilökohtainen asiakastyö koostuu pääasiassa oppilaan koulunkäyntiin liittyvien ongelmien selvittelystä. Yksilötyöskentelyyn voivat johtaa monenlaiset syyt. Tavallisesti koulukuraattorin kanssa työstettävät asiat liittyvät motivaatio- ja työrauhaongelmiin, joiden taustalla voi olla esimerkiksi kiusaamista, oppimisvaikeuksia, tunne-elämän pulmia, perhetilanteen haasteita tai mielenterveysongelmia. (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 21.) Yksilötyöskentelyssä tehdään yhteistyötä koulun henkilöstön, oppilaan vanhempien ja muiden sidosryhmien kanssa. Oppilaan vanhempien ohjaaminen ja tukeminen kasvatustyössä, samoin oppilaan tukeminen sosiaalisessa kasvussa ja sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa ovat osa tehtäväkuvaa. Myös palvelutarpeen kartoittaminen ja jatkotutkimuksiin ohjaaminen kuuluvat kuraattorien toteuttamaan yksilökohtaiseen opiskeluhoitoon. (Laitinen & Hallantie 2011, 33–34.) Aloite kuraattorin kanssa toteutettavasta yksilötyöskentelystä voi tulla eri tahoilta. Tavallisimmin oppilaan opettaja tai joku opiskeluhoitoon muista toimijoista tekee aloitteen, mutta aloitteentekijöinä voivat toimia myös oppilas itse tai hänen huoltajansa. (Sipilä-Lähdekorpi 2006, 22.) Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos sekä Opetushallitus toteuttivat yhteistyössä vuonna 2018 perusopetuksessa toimiville kuraattoreille ja psykologeille suunnatun valtakunnallisen tiedonkeruun, joka koski muun muassa opiskeluhoitoon toteuttamista sekä kuraattoreiden ja psykologien työnkuvaa ja työkäytäntöjä. Tämä tiedonkeruu osoitti, että yksilökohtainen työ vie edelleen valtaosan ainakin perusopetuksessa toimivien kuraattorien työajasta. Siihen käytettävän työajan mediaani oli 60 %. (Hietanen-Peltola, Vaara & Laitinen 2019, 3.)



Yksilötyön ja yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvan työn lisäksi kuraattorin tehtäviin kuuluu myös koko kouluyhteisön hyvinvoinnin tukeminen ja edistäminen (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 371–372). Opiskeluhoitotyössä huomion tulisi kiinnittyä yhä enemmän ongelmien ennaltaehkäisyyn, jonka kannalta tärkeässä asemassa ovat paitsi oppilaiden keskinäiset suhteet myös koulussa toimivien ammattilaisten ja oppilaiden sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tavoitteena on kouluyhteisö, jossa kaikki voivat hyvin. (Wallin 2011, 106.) Esimerkkejä tällaisesta työstä ovat luokka- ja kouluyhteisön vuorovaikutukseen liittyvien ongelmien ratkominen, tiedottaminen sekä erilaiset toiminnalliset ja yhteisölliset menetelmät esimerkiksi päihteidenkäytön ja kiusaamisen ehkäisemiseksi. Kuraattori voi olla mukana muun muassa tukioppilastoiminnan kehittämisessä sekä virkistystapahtumien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tärkeää on myös oppilaiden rohkaiseminen huolehtimaan toistensa hyvinvoinnista. (Nivala 2006, 125, 128.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Opetushallituksen yhteistyössä vuonna 2018 perusopetuksessa toimiville kuraattoreille ja psykologeille toteuttaman valtakunnallisen tiedonkeruun mukaan kuraattorien yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön käyttämän työajan mediaani oli 20 % (Hietanen-Peltola ym. 2019, 3). Lukiokoulutusta koskevassa Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen – TEA 2019-tilastoraportissa vastaava luku oli myös 20 % (Wiss ym. 2019a). Samoin se oli 20 % ammatillista perustutkintokoulutusta koskevassa Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa-tilastoraportissa (Wiss ym. 2019b).

Kuraattorin työhön voi liittyä myös konsultointia, joka linkittyy sekä yksilökohtaiseen että yhteisölliseen työhön. Tällaisessa konsultaatiosuhteessa kaksi tai useampi ammattilainen pyrkii yhteistyössä löytämään sellaisia ratkaisuja yksittäisen oppilaan, ryhmän tai yhteisön tilanteeseen, joita voidaan käyttää hyväksi vastaavissa tilanteissa myös tulevaisuudessa. (Kärki 2005, 53.) Kuraattori voi koulun ammattilaisten lisäksi toimia konsultoivassa roolissa myös suhteessa oppilaiden vanhempiin. Kyse ei ole vain neuvojen tarjoamisesta, vaan opastamisesta ja kannustamisesta vanhempia huomaamaan, tiedostamaan ja hyödyntämään jo olemassa olevia tilanteeseen liittyviä tietojaan ja voimavarojaan. (Wallin 2011, 107–108.)

Tärkeä, lakisääteinen osa kuraattorien perustehtävää on kodin ja koulun välisen yhteistyön tukeminen ja kehittäminen. Se liittyy tavallisesti kiinteästi yksilökohtaiseen asiakastyöhön, mutta yhteistyö vanhempien kanssa ulottuu myös yksilökohtaisen työn ulkopuolelle. Kodin ja koulun yhteistyötä ohjaavana ajatuksena tulisi olla kasvatuksen tarkastelu yhteisvastuullisena tehtävänä, jossa kaikilla osapuolilla on oma tärkeä roolinsa. Toimiessaan tämä yhteistyö lisää hyvinvointia ja ehkäisee ongelmatilanteiden syntymistä esimerkiksi tukemalla turvallista, luottamuksellista ja myönteistä ilmapiiriä.

(Wallin 2011, 103–106.) Yhteistyön tekeminen on edellytys myös oppilaiden mahdollisten pulmatilanteiden tehokkaalle ratkaisemiselle. Oppilaiden keskeisten toimintaympäristöjen ja -yhteisöjen vaikutukset kietoutuvat toisiinsa, mikä tulisi huomioida ja ymmärtää myös ratkaisuja etsittäessä. (Nivala 2006, 127.) Sipilä-Lähdekorpi (2006, 32) huomauttaa, että kuraattorin toimiessa koulun ja kodin välisen yhteistyön tukijana, voi työhön liittyä myös haasteita. Ongelmallisiksi voivat muodostua esimerkiksi tilanteet, joissa kodin ja koulun näkemykset asioista ovat vahvasti ristiriidassa. Tällöin oppilaiden ja heidän perheidensä asianajajana toiminen sekä lähtökohtainen lojaalius koulua kohtaan voivat vaatia kuraattorilta erityistä huomiota.

Kuraattori siis työskentelee paitsi kouluyhteisön sisällä myös yhteistyössä muiden lapsille ja nuorille tärkeiden yhteisöjen, kuten perheiden kanssa. Tärkeitä yhteistyökumppaneita ovat lisäksi koulun ulkopuoliset lasten ja nuorten palveluverkoston kuuluvat toimijat (Nivala 2006, 127). Kuraattorityöhön kuuluu siten olennaisena osana monipuolinen moniammatillinen yhteistyö paitsi koulun sisällä, siellä toimivien ammattilaisten kanssa myös ulkopuolisten verkostojen kanssa. Koulun sisällä toteutuvasta moniammatillisesta yhteistyöstä selkeänä esimerkkinä voidaan pitää koulukohtaisen opiskeluhoitoryhmän työtä, johon jokainen toimija tuo oman osaamisensa. Opiskeluhoitoryhmä tarjoaa kuraattoreille paitsi tärkeän ammatillisen tuen vastaanottamisen ja antamisen areenan myös väylän osallistua ja vaikuttaa monipuolisesti koulua koskeviin asioihin. (Wallin 2011, 110–111.) Yhteistyötä tehdään luonnollisesti koulussa myös opiskeluhoitoryhmän ulkopuolella. Erityisen tiivistä, jopa päivittäistä tai viikoittaista se voi olla esimerkiksi luokanopettajien ja -valvojien, erityisopettajien, rehtorin sekä opiskeluhoiton muiden toimijoiden kanssa. Koulun ulkopuolisista toimijoista tärkeitä yhteistyökumppaneita ovat sosiaali- ja nuorisotoimi sekä terveydenhuollon, erityisesti lasten- ja nuorisopsykiatrian toimijat. (Hietanen-Peltola ym. 2019, 7; Sipilä-Lähdekorpi 2006, 25.)

### 3 YHTEISÖISTÄ, KOULUSTA JA SOSIAALITYÖSTÄ

#### 3.1 Yhteisön ja yhteisöllisyyden käsitteiden tarkastelua

Roivaisen ja Ranta-Tyrkön (2016, 7) mukaan yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat olleet viimeisen runsaan kymmenen vuoden aikana enenevässä määrin osa yhteiskunnallista keskustelua. Hyvinvointipolitiikassa on alettu kiinnittää aiempaa enemmän huomiota erilaisiin yhteisöllisen työn mahdollisuuksiin vastavoimana vahvistuneelle yksilöllisyyden korostamiselle. Saastamoinen (2012, 34) tunnistaa näissä keskusteluissa nostalgisoivan sävyn. Yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä puhutaan kaivaten. Ne nähdään jonakin sellaisena, joka on tehnyt menneisyydestä merkittävästi nykyistä, yksilön vastuuta ja pärjäämistä korostavaa kulttuuria parempaa. Yksilöiden ja yhteiskunnan nykyhetken ongelmiin pyritään etsimään ratkaisuja palaamalla menneisyyteen. Yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä toivotaan löytyvän ratkaisuja niin lasten, nuorten, perheiden, työttömien, työyhteisöjen kuin vanhuksienkin tilanteisiin (Vanhalakka-Ruoho & Filander 2012, 375). Haastavaa tästä ratkaisujen etsimisestä tekee kuitenkin se, että yhteisö ja yhteisöllisyys tarkoittavat eri ihmisille kovin erilaisia asioita.

Vaikka yhteisön käsitettä käytetään arkisessa keskustelussa paljon, on sitä hyvin vaikea määritellä yksiselitteisesti. Käsite on moniulotteinen ja liukuva kuten useat muutkin yhteiskuntatieteelliset käsitteet, joilla pyritään monimutkaisen sosiaalisen todellisuuden tiivistämiseen. (Hardcastle & Powers & Wenocur 2011, 4.) Yhteisöt rakentuvat monista elementeistä, mikä vaikeuttaa merkittävästi käsitteen yhteisesti hyväksyttyä ja yksiselitteistä määrittelyä. Käsitteen eri tulkintoissa nähdään erilaiset elementit ehdottomina, merkittävinä ja/tai turhina. Käsitteen määrittely rakentuu aina niistä näkökulmista, lähtökohdista ja tavoitteista, joista sitä tarkastellaan. (Mason 2000, 17.)

Arkikeskustelussa yhteisöä käytetään tavallisesti erilaisten ryhmämuodostelmien yleisnimityksenä (Lehtonen 1990, 15). Yksinkertaisimmillaan yhteisöjen perustana voidaan pitää sitä, että ne rakentuvat ihmisistä, joilla on jotakin yhteistä (Stepney & Popple 2008, 7). Se, kuinka monen ihmisen yhteenliittymä katsotaan yhteisöksi, voi vaihdella määrittelijästä riippuen kolmesta ihmisestä jopa ihmiskuntaan. Yhteisöön kuuluville ihmisille yhteistä voi olla esimerkiksi jokin sukulaisuuteen, vuorovaikutukseen, asuinpaikkaan, uskomuksiin tai kiinnostuksen kohteisiin liittyvä (Lehtonen 1990, 15, 23). Joidenkin tulkintojen mukaan yhteisön muodostuminen edellyttää jäsenten kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Toiset puolestaan näkevät mahdollisena myös yhteisöt, joiden jäsenet eivät tunne toisiaan. Osassa määrittelyistä taas korostuu maantieteellisesti rajatun alueen merkitys. (Mason 2000, 17.) Arkisessa keskustelussa yhteisön käsitteeseen liitetään usein olennaisesti kuuluvaksi myös

yhteenkuuluvuuden tunne, joka liittyy yhteiseen toimintaan ja yhteisiin symbolisiin merkityksiin eli arvoihin ja ihanteisiin (Saastamoinen 2012, 41).

Yhteisön käsitettä yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa saksalaisen sosiologi Ferdinand Tönniesin (1855–1936) Gemeinschaft ja Geschellschaft-käsiteparia, jonka hän esitteli ensimmäisen kerran vuonna 1887 julkaistussa, samaa nimeä kantavassa teoksessaan (eng. *Community and Society*). Eräsaari (2016, 109) toteaa Tönniesin käsiteparin ohjanneen kaikkea myöhempää ymmärrystä yhteisöistä. Gemeinschaft- ja Geschellschaft-käsitteiden kautta Tönnies erottelee kaksi erilaista tapaa, joilla ihmiset liittyvät yhteen. Nämä Tönniesin sosiaalisten suhteiden perustyyppit ovat yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen. (Töttö 2006, 154.) Perustyyppejä erottaa se tapa, jolla niissä orientoidutaan kanssaihmiisiin (Aro 2011, 39). Käsiteparin syntyyn keskeisesti vaikuttaneena tekijänä voidaan nähdä yhteiskunnan modernisaatioprosessi, jota Tönnies piti jopa perinteiset kyläyhteisöt tuhoavana kehityskulkuna (Saastamoinen 2012, 36–37).

Gemeinschaft-käsitteellä Tönnies tarkoittaa sellaisia sosiaalisten suhteiden rakennelmia, yhteisöjä, joiden rakentuminen perustuu vapaaseen tahtoon. Yhteenliittyminen nähdään jo itsessään tavoiteltavana asiana, arvokkaana päämääränä sinänsä. Näille yhteisöille ominaista on, että yhteenliittyminen on tunneperustaista ja yhteisymmärrykseen, ei erillisen sopimuksen varaan, rakentuvaa. Yhteisymmärrykseen perustuvan rakentumisen myötä tällaiset yhteisöt ovat tavallisesti sopuisia – niiden jäsenille on luontaista noudattaa yhteisön julkilausumattomia sääntöjä. Myös omaisuus ja työ tuloksineen on jäsenille yhteistä. (Töttö 2006, 154, 160–161.)

Yhteisöllisten Gemeinschaft-suhteiden juuret voidaan palauttaa esimerkiksi sukulaisuuteen tai asuinpaikkaan (Töttö 2006, 161). Bradshaw'n (2009, 6) mukaan esimerkkinä tällaisesta yhteisöstä voitaisiin siten pitää pientä kylää tai kaupunkia, jonka jäsenten suhteiden perustana on keskinäinen luottamus ja tuttuus. Tällaiset traditionaaliset yhteisöt ovat toimineet jäsenilleen merkittävinä turvallisuuden lähteinä (Aro 2011, 49). Töttö (2006, 154–155) näkee esimerkiksi perheen sisäisten suhteiden ja rakastavaisten välisen suhteen edustavan todellisista, olemassa olevista suhteista lähimmin Tönniesin Gemeinschaft-suhdetta.

Yhteiskunnallisesta Gesellschaft-suhteesta on puolestaan Tönniesin mukaan kyse silloin, kun yhteenliittyminen ei ole tavoite itsessään, vaan se toimii välineenä jonkin ulkopuolisen asian saavuttamiseksi, siis päämääräperustaisesti. Tällaisten yhteiskunnallisten suhteiden muodostuminen perustuu tavallisesti vaihtoon ja sopimukseen. Niitä voidaan nimittää markkinasuhteiksi. Näille suhteille on

ominaista, että niissä osallisina olevat yksilöt toimivat yhteisen hyvän sijaan oman etunsa mukaisesti. (Töttö 2006, 154, 161.) Suhteissa toiset osapuolet nähdään välikappaleina, jotka mahdollistavat yksilöiden omien tavoitteiden saavuttamisen. (Aro 2011, 39).

Gemeinschaft- ja Geschellschaft-käsitteiden synty on liittynyt olennaisesti yhteiskunnan muutosten tarkasteluun ja niitä koskevaan kritiikkiin. Saastamoinen (2012, 36) luonnehtii niiden liittyvän pessimistiseen modernisaatiotulkintaan, jossa modernisaatioon liittyvä markkinatalouden kehittyminen ja rationaalisuuden lisääntyminen muuttaa ihmisten toimintaa välineellisemmäksi ja monimutkaisemmaksi. Luonnolliset yhteisöt alkavat kadota ja tilalle syntyy suunnitelmallinen, sopimuksiin perustuva yhteiskunta. Käsitteiden juurille palaaminen tekee ymmärrettäväksi sen, etteivät ne suinkaan tavoita tyhjentävästi olemassa olevaa sosiaalista todellisuutta. Niitä tulee tulkita pikemminkin malleina, käsitteellisinä rakennelmina, joita hyödyntäen voidaan toteuttaa sosiaalisten suhteiden teoreettista tarkastelua ja vertailua. Töttö (2006, 154) korostaa, että todellisista sosiaalisista suhteista on tunnistettavissa tyypillisesti sekä Gemeinschaft- että Gesellschaft-suhteiden ominaisuuksia. Vertailu voi rakentua esimerkiksi sen varaan, kumpi suhdetyyppi nähdään vallitsevampana.

Lehtonen (1990, 16–17) puolestaan erottelee sosiologisesta yhteisötutkimuksesta kolme keskeistä tapaa määritellä yhteisö. Niiden mukaan yhteisö voidaan käsittää: 1. alueellisesti rajattavissa olevana yksikkönä, 2. sosiaalisen vuorovaikutuksen yksikkönä tai 3. yhteenkuuluvuuden tunteiden tai muiden symbolista yhteisyyttä osoittavien ilmiöiden yksikkönä. Huomioitavaa on, että nämä eri käsitykset eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan kyse on tulkintojen painotuseroista. Kun yhteisö ymmärretään alueellisesti rajattuna yksikkönä, huomio kiinnittyy alueellisesti rajattuun kohteeseen ja siellä tapahtuvaan toimintaan (Emt., 16–17). Bradshaw'n (2009, 6) mukaan tällaiset alueellisesti rajatut yhteisöt, kuten pienet kaupungit tai kylät mielletään usein edelleen yhteisön malliesimerkeiksi. Ajassa tapahtuvien muutosten, niin kuin globalisaation ja sen myötä lisääntyneen liikkuvuuden sekä teknologian kehittymisen seurauksena perinteiset kylä- ja kaupunkiyhteisöt ovat kuitenkin alkaneet vähitellen menettää merkitystään. Niiden rinnalle on alkanut syntyä uudenlaisia, esimerkiksi sosiaalisen median välityksellä rakentuvia yhteisöjä, joissa maantieteellisen sijainnin sijaan olennaisempaa ovat sosiaaliset suhteet. (Roivainen & Ranta-Tyrkkö 2017, 7.) Tällaiset sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen perusteella rakentuvat yksiköt ovatkin toinen Lehtosen (1990, 16–17) mukaan sosiologiselle yhteisötutkimukselle tyypillinen tapa määritellä yhteisö. Tällaisten yhteisöjen tarkastelussa keskiössä ovat erilaiset ryhmämuodostelmat ja niiden vuorovaikutus. Kuten todettua, teknologian kehittymisen myötä yhä useammin yhteisöjen jäsenten vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet toteutuvat paitsi kasvokkaisissa kohtaamisissa myös erilaisten sähköisten kommunikaatiovälineiden välityksellä (Aro

2011, 55). Kolmanneksi yhteisö voidaan käsittää yhteenkuuluvuuden tunteiden ja muiden symbolista yhteisyyttä osoittavien ilmiöiden yksikkönä (Lehtonen 1990, 16–17). Aro (2011, 38) toteaa, että sosiologian klassikot, joihin edellä esitelty Ferdinand Tönniesin käsiteparikin tavallisesti katsotaan kuuluvaksi, näkevät keskeisenä yhteisöjä määrittävänä tekijä juuri emotionaalisen kokemuksen yhteisöön kuulumisesta.

Lehtonen (1990, 17) huomauttaa, että edellä mainitun mukainen jaottelukin on kriteereiltään vielä varsin yleinen ja vaatisi edelleen täsmentämistä, jotta yhteisöt ja ei-yhteisöt voitaisiin selkeämmin erottaa toisistaan. Kolmijaon voidaan kuitenkin ajatella antavan suuntaa siitä, millaisia asioita yhteisöistä puhuttaessa tarkoitetaan (Eräsaari 2016, 112).

Pohjola (2015, 20–21) jäsentää yhteisöjen toimintaa ja yhteisöllisyyttä sekä niihin liittyviä eroja neljän ulottuvuuden avulla. Ensinnäkin yhteisöllisyyttä voidaan tarkastella toiminnan formaaliuden kautta. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa jakoa virallisiin ja epävirallisiin yhteisöihin. Epävirallisilla yhteisöillä viitataan erilaisiin arkisissa toimintaympäristöissä syntyviin ja toimiviin yhteisöihin. Korkiamäki, Nylund, Raitakari ja Roivainen (2008, 11, 15) nimittävät epävirallisia yhteisöjä luonnollisiksi, ”ruohonjuuritason” yhteisöiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi perhe, suku tai naapurusto. Näihin yhteisöjen kuulumisen ei vaadi erityisiä perusteluja, vaan ne ovat osa tavanomaista elämäntapaa. Pohjolan (2015, 20) mukaan virallisilla yhteisöillä tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia sosiaali-, terveys- ja kulttuurialan järjestöjä, kylä- ja kaupunginosayhdistyksiä sekä nuoriso- ja urheiluseuroja, joissa toiminta on säänneltyä ja organisoitua. Virallisten ja epävirallisten yhteisöjen väliin jäävät Pohjolan (2015, 20) jaottelussa muun muassa yhteisöt, jotka ovat rakentuneet ammatillisten auttamistavoitteiden pohjalta. Korkiamäki ja kumppanit (2008, 16) nimittävät erilaisia auttamis-, hoiva-, kasvatus- ja terapiayhteisöjä institutionaalisiksi yhteisöiksi. Näiden yhteisöjen jäsenet ovat liittyneet yhteen jonkin ongelman vuoksi. Institutionaaliset yhteisöt eivät ole luonnollisista yhteisöistä poiketen muodostuneet välttämättä omaehtoisesti eikä niiden jäsenillä ole aina ollut mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, ketkä ovat yhteisöjen jäseniä (Raitakari 2008, 223). Tällaiset institutionaaliset yhteisöt voidaan katsoa kuuluviksi myös Pohjolan (2015) jaottelun virallisiin yhteisöihin niiden toiminnan ollessa säänneltyä.

Toiseksi aikaan ja paikkaan liittyvät ulottuvuudet ovat yhteisöjen toimintaa ja yhteisöllisyyttä jäsentäessä keskeisiä. Osa yhteisöistä on vakiintuneita ja pysyviä, toiset puolestaan vain hetken olemassa olevia yhteenliittymiä. Muun muassa teknologian kehittyminen ja globalisaatio ovat synnyttä-

neet uudenlaisia paikkoja ja mahdollisuuksia yhteisöjen luomiselle. Paikallisten, kasvokkaaseen kanssakäymiseen perustuvien lähiyhteisöjen rinnalle on syntynyt esimerkiksi internetissä uusia, jopa globaaleihin yhteisiin asioihin perustuvia yhteisöjä. Teknologian kehittymisen voidaan toisaalta nähdä, ajalle ominaisen yksilöllisyyden korostamisen tavoin, myös heikentäneen yhteisöllisyyttä, kun erilaisten ohimenevien, hetkellisten yhteisöjen muodostaminen on helpottunut. (Pohjola 2015, 20–21.) Korkiamäki ja kumppanit (2008, 10) tunnistavat nykypäivän yhteisöjä luonnehtiviksi tekijöiksi juuri lyhytaikaisuuden ja tilannekohtaisuuden, siinä missä niiden edeltäjät olivat luonteeltaan ajallisesti ja paikallisesti pysyvämpiä. Toki myös nykyään ihmisten arjessa on tunnistettavissa pitkäaikaisempaan sitoutumiseen perustuvia yhteisöjä. Voidaankin ajatella, että ajalle ominaista on erilaisten yhteisöjen rinnakkaisuus sekä se, että ihmisillä on paremmat mahdollisuudet valita ja liikkua joustavasti erilaisista yhteisöistä toiseen (Pessi & Seppänen 2011, 295).

Kolmas yhteisöllisyyden ja yhteisöjen toiminnan jäsentämisen keskeinen piirre on relationaalisuus eli yhteisön jäsenten suhteiden luonne. Suhteet voivat vaihdella tiiviistä ja vahvoista lähiyhteisöjen suhteista etäisempiin, ajallisesti harvemmin toteutuviin, jotka voivat nekin olla jäsenilleen todella merkittäviä. Näihin yhteisöjen jäsenten suhteiden luonteeseen linkittyy keskeisesti myös jaottelun neljäs ulottuvuus, kommunikaation luonne ja muoto, joka saa nykyään yhä moninaisempia muotoja. Kommunikointi voi olla paitsi kasvokkaista ja suoraa myös yhä useammin virtuaalisesti toteutuvaa. (Pohjola 2015, 21.)

Yhteisöllä voidaan siis tarkoittaa hyvin erilaisia asioita. Saastamoinen (2012, 35) näkee, että yhteisön käsitteen yksiselitteinen määrittäminen on käytännössä mahdotonta, mikä asettaa luonnollisesti omat haasteensa myös käsitteen tieteelliselle tarkastelemiselle. Joissain tulkinnoissa painottuvat maantieteellisesti seikat, toisissa puolestaan vuorovaikutukseen liittyvät asiat. Osa näkee merkittävimpänä yhteisöä määrittävänä tekijä ihmisten kokemuksen ja tunteet yhteisön olemassa olost. Pohjola (2015, 21) muistuttaa, että painottuvatpa yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä määrittelevissä tulkinnoissa mitkä tahansa elementit, yhdistää kaikkia yhteisöjä se, että niillä on jonkinlainen tavoite. Tavoite voi olla joko koko yhteisölle yhteinen tai yksittäisen jäsenen henkilökohtainen. Joissakin tilanteissa tavoite liittyy aktiiviseen toimintaan, toisissa merkittävänä nähdään kokemus johonkin kuulumisesta. Tässä tutkimuksessa en sitoudu tiettyyn yhteisön käsitteen määrittelyyn, vaan pyrin paikantamaan, millaisia käsityksiä kuraattoreilla on yhteisöistä ja miten ne asettuvat suhteessa näihin edellä kuvattuihin, kirjallisuudessa esiintyviin yhteisö-käsitteen jäsennyksiin.

### 3.2 Kouluyhteisö lasten ja nuorten näkökulmasta

Tässä tutkimuksessa katse kohdistetaan kouluun, joka on koulukuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoitotyön keskeisin toimintaympäristö. Koulussa lapset ja nuoret kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa toistensa ja koulun aikuisten kanssa. Wallin (2011, 27–28) muistuttaa, että koulu ei ole vain joukko yksilöitä, vaan sitä tulisi tarkastella yhteisönä, jonka osat vaikuttavat toinen toisiinsa. Koulu muodostaa perheen ohella merkittävimmän lasten ja nuorten kasvu- ja oppimisyhteisön. Lasten ja nuorten muiden lähiyhteisöjen tavoin koulun olosuhteet sekä kokemukset koulusta luovat pohjaa sille, kuinka luottavaisesti lapsi tai nuori myöhemmin elämässään suhtautuu muihin ihmisiin, yhteisöihin ja laajemmin yhteiskuntaan (Törrönen 2016b, 13).

Koulu tavoittaa käytännössä koko lasten ja nuorten ikäluokan ja muodostaa yhdeksän-kymmenen vuotta kestävästä oppivelvollisuuden ajan lasten ja nuorten ajankäytön perustan. Näin koululle tarjoutuu ainutlaatuinen mahdollisuus vaikuttaa järjestelmällisesti lasten ja nuorten hyvinvointiin, johon myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ohjaa. Parhaimmillaan kouluyhteisö voi toimia esimerkiksi erilaisista lähtökohdista tulevien lasten ja nuorten sosiaalista eriarvoisuutta tasaavana ympäristönä, jossa koulun tärkeiden sivistyksellisten tehtävien lisäksi mahdollistuu myös monipuolinen hyvinvoinnin tukeminen, elämässä tarvittavien taitojen omaksuminen sekä ystävyyssuhteiden luominen. (Ahtola 2016, 14; Wallin 2011, 27.)

Koulua voidaan tarkastella monista eri lähtökohdista. Kuraattorityön kannalta tärkeää on ymmärtää, mitä kouluyhteisöön kuulumisen ja sen jäsenenä toimiminen tarkoittavat lapselle ja nuorelle. Koulua voidaan lähestyä Gordonin, Hollandin ja Lahelman (2000) tavoin nuoritutkimuksen näkökulmasta. Gordon ja kumppanit (2000, 53, 65–66) erottavat koulussa kolme tasoa: virallisen, epävirallisen ja fyysisen. Viralliseen kouluun katsotaan kuuluvaksi koulun säännöt, opetussuunnitelmat, viralliset asiakirjat, varsinainen opetus sisältöineen ja materiaaleineen sekä opetukseen liittyvä, luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus ja siihen sisältyvät hierarkiat oppilaiden ja opettajien välillä. Tämän vuorovaikutuksen rakentumista sekä oppilaiden ja opettajien välisen suhteen muodostumista ohjaavat vahvasti pedagogiset tehtävät ja tavoitteet, mikä vaikuttaa myös siihen, millaiseksi osapuolten välinen valta-asetelma muodostuu. (Kiilakoski 2012, 11.)

Epävirallisella koululla Gordon ja kumppanit (2000, 53, 104) tarkoittavat opetustehtävän ulkopuolella tapahtuvaa oppilaiden keskinäistä sekä oppilaiden, opettajien ja/tai koulun muun henkilökunnan



välistä vuorovaikutusta, joka toteutuu erityisesti väli- ja ruokatunneilla sekä koulumatkoilla. Epävirallisen koulun tasolla huomiota kohdistuu siis myös muihin koulussa toimiviin ammattilaisiin, kun virallisessa koulussa keskiössä ovat oppilaat ja opettajat. Epävirallinen koulu näyttäytyy erityisesti lasten ja nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen ja ystävyyssuhteiden muodostumisen mahdollistavana paikkana, jossa jäsentyy myös lasten ja nuorten oma paikka toisten lasten ja nuorten keskuudessa. Näin se vaikuttaa esimerkiksi minäkuvan muodostumiseen ja yhteisöllisyyden rakentumiseen. (Kiilakoski 2012, 10–12.) Epävirallinenkaan koulu ei ole vapaa sosiaalisiin suhteisiin liittyvästä hierarkkisuudesta. Valtaan liittyvät kysymykset ovat läsnä ja realisoituvat myös oppilaiden keskinäisissä suhteissa - niissä otetaan mukaan ja jätetään ulkopuolelle sekä rakennetaan samanlaisuutta, erilaisuutta ja hyväksyttävää. (Gordon ym. 2000, 134–135.)

Vaikka virallinen koulu paikantuu jaottelussa ensisijaisesti oppitunneille luokkahuoneisiin ja epävirallinen niiden ulkopuolelle, ei niitä ole käytännössä mahdollista näin yksiselitteisesti erottaa. Ne linkittyvät ja limittyvät, ovat olemassa rinnakkain toisiinsa vaikuttaen. (Kiilakoski 2012, 10–12.) Virallinen koulu ikään kuin asettaa raamit, joissa epävirallinen koulu toteutuu. Sama pätee kolmanteen, fyysisen koulun tasoon, jolla viitataan esimerkiksi luokkien jäsentelyyn ja koulun arkkitehtuuriin. Siinä, missä virallisessa ja epävirallisessa koulussa huomio kiinnittyy ensisijaisesti sosiaaliseen toimintaan, on fyysinen koulu se paikka, jossa tämä toiminta tapahtuu. (Gordon ym. 2000, 53, 102.)

Gellin ja kumppanit (2012, 96–98) esittävät kuvattua kolmijakoa täydentävän, hienojakoisemman tavan tarkastella etenkin peruskoulun merkityksiä ja mahdollisuuksia osana lasten ja nuorten maailmaa. Heidän mukaansa yksi tapa katsoa koulua on nähdä se kasvuyhteisönä, jolla on sivistystehtävänsä rinnalla myös tärkeä tehtävä lasten ja nuorten hyvinvoinnin perustan rakentamisessa ja kasvun tukemisessa. Koulussa voi saada ja antaa arvostusta, vastaanottaa apua sekä oppia yhteisöllisiä taitoja ja yhdessä toimimista. Kasvuyhteisönä koulua tarkasteltaessa oppilaat ja koulussa toimivat ammattilaiset nähdään kokonaisuutena. Myös se, miten tämä kokonaisuus linkittyy muihin lasten ja nuorten kannalta merkittäviin yhteisöihin sekä alueeseen, on olennaista. (Kiilakoski 2012, 12.) Esimerkiksi perhe ja muut lähiyhteisöt vaikuttavat osaltaan kouluyhteisöön. Lasten ja nuorten niissä kartuttamat resurssit näkyvät koulussa ja päinvastoin. (Ellonen 2008, 48.) Tästä syystä kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan pitää erityisen tärkeänä. Sillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa lasten ja nuorten hyvinvointiin sekä kouluviihtyvyyteen ja -menestykseen (Latvala 2012, 31). Tämän yhteistyön edistäminen määritelläänkin oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) yhdeksi kuraattorin keskeiseksi tehtäväksi.

Koulu tarjoaa luontevan paikan lasten ja nuorten kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin liittyvien toimijoiden kohtaamiselle (Launonen & Pulkkinen 2004, 34). Tämän tutkimuksen kannalta tärkeä, ikään kuin koulua kasvuyhteisönä täydentävä näkökulma on tarkastella koulua eräänlaisena palveluiden risteyskohtana, jossa eri alojen ammattilaiset, esimerkiksi opiskeluhoollon toimijat ja opettajat, työskentelevät yhdessä ja kohtaavat oppilaita. Tämä tukee koulun mahdollisuuksia oppilaiden hyvinvoinnin eri osa-alueet kokonaisvaltaisesti huomioonottavaan, hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävään työhön. Samalla se tarjoaa koululle myös ainutlaatuisen mahdollisuuden saada ja kerätä tietoa oppilaiden hyvinvoinnista. (Kiilakoski 2012, 13, 48.)

Koulua voidaan Gellinin ja kumppaneiden (2012, 96, 104) mukaan tarkastella myös demokraattisena yhteisönä, joka voi osana arkeaan tarjota kokemuksia ja perustietoja siitä, mitä demokraattisessa yhteisössä toiminen tarkoittaa. Tällainen kansalaiskasvattaminen realisoituu esimerkiksi oppilaskunta-toiminnassa. Oppilaskuntatoiminnan kehittämistä onkin pidetty tärkeänä oppilaiden koulua koskevien vaikutusmahdollisuuksien ja laajemmin osallisuuden kannalta. (Kiilakoski 2012, 13; ks. Alanko 2010, 63.) Valtakunnallisten Kouluterveyskyselyjen mukaan vuonna 2017 vain 9,5 % peruskoulun 8. ja 9. luokkien sekä lukiodien ja ammattioppilaitosten oppilaista koki vaikutusmahdollisuutensa koulussa hyvinä. Vastaava luku vuonna 2019 oli 12,4 %. Alakoulun osalta tulokset näyttävät myönteisemmiltä. Peruskoulun 4. ja 5. luokan oppilaista vuonna 2017 51,9 % oli ollut mukana suunnittelemassa koulun asioita kuluvan lukuvuoden aikana. Vuonna 2019 vastaava luku oli 50,4 %. (Kouluterveyskysely 2017 & 2019.) Kokonaisuudessaan tulokset eivät siis näytä erityisen valoisilta. Kuitenkin se, millaiset mahdollisuudet oppilailla on osallistua koulua koskevaan päätöksentekoon, vaikuttaa heidän kokemuksiinsa koulusta. De Róiste, Kelly, Molcho, Gavin ja Nic Gabhainn (2012, 97) havaitsivat, että mahdollisuudet vaikuttaa koulun asioihin ja osallistua koulua koskevaan päätöksentekoon olivat yhteydessä siihen, kuinka positiivisesti oppilaat kertoivat käsityksistään koulusta, terveydestään ja hyvinvoinnistaan. Esimerkiksi koulusta pitämisen ja koulua koskevien sääntöjen tekemiseen osallistumisen välillä näkyi selkeä yhteys. (ks. myös Samdal & Nutbeam & Wold & Kannas 1998, 390, 393.)

Myös Konu (2002, 62–63) ja Janhunen (2013, 80) havaitsivat suomalaisten yläkoulujen oppilaiden kouluhyvinvointiin keskittyvissä tutkimuksissaan vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksien olevan merkittäviä kouluhyvinvoinnin kannalta. Janhusen (2013) tutkimuksessa osallistumisen ja vaikuttamisen kokemukset liitetään nimenomaisesti aktiivisena yhteisön jäsenenä toimimiseen. Konun (2002) tutkimuksessa osallistumista ja vaikuttamista kuvataan itsensä toteuttamisen käsitteellä, joka

realisoituu osana koulun arkea esimerkiksi oppilaan mahdollisuuksina vaikuttaa itseään ja koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon, opettajilta, vanhemmilta ja ikätovereilta saatavaan opiskelua koskevaan arvostukseen sekä kokemukseen siitä, että on tärkeä osa kouluyhteisöä.

Sopivien osallistumistapojen löytäminen lapsille ja nuorille ei kuitenkaan ole aivan helppoa (Satka 2005, 26). Redding (2001, 18) korostaa koulujen sisäisten rakenteiden ja menettelytapojen kehittämistä päätöksentekoon osallistumisen mahdollistamiseksi. Kiilakoski (2012, 33) sekä Gellin kumppaneineen (2012, 109) peräänkuuluttavat osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien monikanavaisuutta. Oppilaskuntatoiminnan ryhmämuotoisen ja muodollisemman vaikuttamisen rinnalle tulisi kehittää enemmän myös epävirallisempia ja yksilötason mahdollisuuksia. Olisi tärkeää löytää eri-ikäisille sopivia osallistumisen tapoja ja huomioida myös se, että tarve ja halu osallistua ja vaikuttaa kasvaa, kun oppilaat varttuvat ja itsenäistyvät (De Róiste ym. 2012, 91). Vaikuttamisesta ja osallistumisesta ei saisi kuitenkaan tulla pakollista, vaan tärkeää olisi antaa mahdollisuus jättäytyä niistä sivuun.

Gellinin ja kumppaneiden (2012, 123) mukaan koulu on mahdollista nähdä myös nuorisokulttuurisena toiminta-alustana. Tällöin huomio kiinnittyy Gordonin ja muiden (2000, 53) jaottelun mukaisen epävirallisen koulun tavoin erityisesti koulun sosiaaliin suhteisiin ja niistä etenkin vertaissuhteisiin. Koulu on erityisen vertaisryhmälatautunut tila, kuten Kiilakoski (2012, 13) asian ilmaisee. Koulussa on paitsi mahdollista myös pakko kohdata ikätovereita. Näissä kohtaamisissa syntyvissä vertaissuhteissa on mahdollisuus oppia sekä sosiaalisia että muita opinnoissa tarvittavia tietoja ja taitoja, kuten sopivia kommunikointiin ja käyttäytymiseen liittyviä tapoja, yhteistyön tekemistä ja tuen antamista toisille. Vertaissuhteet vaikuttavat monimuotoisesti ja -tasoisesti lasten ja nuorten koulunkäyntiin sekä laajemmin elämään. Niissä mahdollistuvat parhaimmillaan myös tärkeät hyväksytyksi tulemisen kokemukset. (Helton & Smith 2004, 128, 132, 140.)

Vertaissuhteet ovat yksi keskeinen ympäristö, jossa tehdään koulua koskevia valintoja, jaetaan kokemuksia, suosituksia ja mielipiteitä (Ryan 2000, 101, 107). Ne vaikuttavat esimerkiksi siihen, pitävätkö lapset ja nuoret koulunkäynnistä. Negatiivisesti koulunkäyntiin suhtautuvien kanssa aikaa viettävien oma suhtautuminen näyttää muuttuvan negatiivisemmaksi, kun taas koulusta pitävien seurassa aikaa viettävien puolestaan positiivisemmaksi (Ryan 2001, 1146). Vertaisilta saatava tuki näyttää vanhemmilta ja opettajilta saatavan tuen tavoin vaikuttavan myönteisesti esimerkiksi nuorten subjektiiviseen kokemukseen opiskelun arvostuksesta, joka on tärkeää koulunkäyntiin sitoutumisen näkökulmasta (Wang & Eccles 2012, 890–892).

Vertaissuhteita syntyy sekä luokkahuoneissa, oppituntien aikana että niiden ulkopuolella esimerkiksi välitunneilla. Luokkahuoneissa oppituntien aikana opettajalla on keskeinen rooli ja vastuu sekä oppilaiden ja itsensä että oppilaiden välisten suhteiden säätelijänä. Tähän rooliin sisältyy myönteisiä, luokkayhteisöön ryhmähengen tukemiseen liittyviä sekä rajaavia, esimerkiksi työskentelynrauhan turvaamiseen kuuluvia tehtäviä. (Gellin ym. 2012, 124.) Opettaja on ikään kuin luomassa sitä oppituntien kontekstia, jossa varsinaisen oppimisen lisäksi oppilaat rakentavat suhteita toisiinsa ja esimerkiksi luovat käsityksiä omasta kyvykkyydestään. Näin opettaja on avainasemassa paitsi luokkayhteisössä syntyvien myönteisten suhteiden tukemisessa myös vertaissuhteisiin liittyvien kielteisten ilmiöiden, kuten kiusaamisen ehkäisemisessä (Salmivalli 2005, 26).

Vertaissuhteita tarkasteltaessa tulee ymmärtää, että ne eivät ole yksinomaan resursseja. Esimerkiksi vertaisryhmien ulkopuolelle jäämisellä tai kiusaamisella, jota Salmivalli (2005, 19) kuvaa kokonaisvaltaiseksi ihmisarvon menettämiseksi vertaisryhmässä, voi olla kauaskantoiset seuraukset paitsi koulukokemusten myös laajemmin elämän eri osa-alueiden näkökulmasta (Kiilakoski 2012, 44). Valtaaan liittyvät kysymykset ovat siis läsnä ja realisoituvat myös oppilaiden keskinäisissä suhteissa – esimerkiksi rajanvetoa käydään sen suhteen, kuka kuuluu ”meihin” ja kuka ulkopuolisiin ”heihin” (Gordon ym. 2000, 134–135; Pessi & Seppänen 2011, 295). Yhteisön tulee tunnustaa ja hyväksyä yksilö jäsenekseen, jotta hän voi päästä osalliseksi yhteisösuhteisiin liittyvistä, hyvinvointiin myönteisesti vaikuttavista tekijöistä (Törrönen 2016b, 53–54).

Koulua voidaan ja tulisi tarkastella myös osana kuntaa ja laajemmin yhteiskuntaa. Koulun toimintaan ja arkeen vaikuttavat yhteiskunnalliset sekä kunnan alueella tehdyt päätökset ja linjaukset. Myös koulun on mahdollista vaikuttaa ulospäin. Lasten ja nuorten asiantuntemusta voitaisiin hyödyntää esimerkiksi heitä koskettavien kuntatason asioiden suunnittelussa ja kehittämisessä. Tätä kautta lapsille ja nuorille syntyisi tärkeitä kokemuksia myös aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisesta. (Gellin ym. 2012, 98, 141.)

On siis monta risteävää tapaa katsoa koulua. Sivistystehtävänsä rinnalla koulu saa merkityksiä ja sillä on monenlaisia mahdollisuuksia osana lasten ja nuorten elämää. Näitä erilaisia näkökulmia kouluun on edellä tuotu esille. Yhteistä niille kaikille on kiinnittyminen koulun hyvinvointitehtävään, joka on kirjattu myös esimerkiksi opiskeluhooltoja ja peruskoulua koskeviin säädöksiin.

### 3.3 Yhteisöt ja sosiaalityö

Tässä tutkimuksessa koulukuraattorien tekemä opiskeluhoito ymmärretään kouluympäristössä toteutuvana sosiaalityönä. Koulun sosiaalityön taustalta ei – niin kuin ei muunkaan sosiaalityön – voida osoittaa vain yhtä työskentelyä ohjaavaa taustateoriaa (Wallin 2011, 90), vaan sille on ominaista joustavuus, jossa yhdistellään erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä (Kelly ym. 2010, 201). Suomalaisesta kuraattorityöstä on tunnistettu esimerkiksi sosiaalipedagogiselle (esim. Nivala 2006; Sipilä-Lähdekorpi 2006) ja psykososiaaliselle (esim. Määttänen 2017) sosiaalityölle sekä ratkaisukeskeiselle lähestymistavalle (esim. Ikonen 2014) tunnusomaisia piirteitä. Suomalaisista kuraattorityötä lävistävinä lähestymistapoina voidaan niin ikään nähdä yhteisösosiaalityö ja rakenteellinen sosiaalityö kuin myös lapsi- ja perhe- sekä erityisesti ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa nuorisososiaalityö (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 365).

Toisen Pohjoismaan, Ruotsin koulun sosiaalityötä tutkineet Isaksson ja Sjöström (2017, 200) havaitsivat siinä tehtäväkeskeiselle, systeemi- ja voimavarakeskeiselle sekä sorronvastaiselle työotteelle ominaisia piirteitä. Näyttöön perustuvat käytännöt eivät olleet Isakssonin ja Sjöströmin (2017) tutkimuksen mukaan erityisen keskeisiä kuraattorien esittämissä, työtään koskevissa jäsenyyksissä. Yhdysvalloissa on pyritty luomaan yhtenäisiä toimintamalleja koulun sosiaalityön toteuttamiseen ja kiinnitetty erityistä huomiota juuri näyttöön perustuvien menetelmien käyttöön koulun sosiaalityön käytännöissä, mikä on nähty merkittävänä esimerkiksi ammattiryhmän roolin selkiytymisen, olemassaolon perustelemisen, työn arvioinnin ja ennen kaikkea käytännön työskentelyn tueksi (Kelly ym. 2016).

Tutkimuksellisen mielenkiintoni olen rajannut koulukuraattorien tehtäväkokonaisuudessa yhteisölliseen opiskeluhoitoon. Tämä rajaus suuntaa katsetta yhteisöihin. Sen vuoksi olen valinnut tarkasteltavaksi sosiaalityön ja yhteisöjen suhteen. Jäsentelen muun muassa sitä, millaisia näkymiä yhteisösuhteiden huomioiminen osana sosiaalityön käytäntöjä avaa ja perustelen sitä, miksi niiden huomioon ottaminen on tärkeää. Käsittelen lyhyesti myös yhteisösosiaalityön kehitystä ja suuntaviivoja yhtenä sosiaalityön suuntauksena.

Yhteisöllinen toiminta ja erilaisten sosiaalisten verkostojen rakentaminen on ihmiselle ominaista. Vaikka yksilöllisyyden korostamista ja aiempaa vapaampia mahdollisuuksia yksilöllisten valintojen tekemiseen voidaan pitää ajallemme tyypillisenä, ovat erilaiset yhteisöt, sosiaaliset sidokset ja suhteet

edelleen olennainen osa ihmisten arkisia toimintaympäristöjä ja siksi merkittäviä sosiaalityön näkökulmasta. (Pohjola 2015, 15–17; Törrönen 2016b, 55.) Myös eheiden yhteisösuhteiden tunnistetut myönteiset hyvinvointivaikutukset tekevät niistä tärkeitä sosiaalityölle, jonka hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävä tehtävä on sosiaalihuoltolain (1301/2014) uudistamisen yhteydessä nostettu omaksi erityiseksi osa-alueekseen. Huomion kiinnittäminen näihin yhteisösuhteisiin antaa sosiaalityölle välineitä tämän hyvinvointitehtävän toteuttamiseen. (Kananoja & Karjalainen 2017, 156, 159, 165.) Hardcastlen ja kumppaneiden (2011, 3–6) mukaan ihmisten sosiaalisen ympäristön ymmärtäminen ja sen resurssien hyödyntäminen osana auttamisprosesseja onkin asia, jota voidaan pitää kaikelle ammatilliselle sosiaalityölle ominaisena. Juuri tällainen yhteisöihin liittyvä ymmärrys voidaan nähdä yhtenä sosiaalityön vahvuuksista verrattuna muuhun ammatilliseen auttamistyöhön. Törrönen (2016b, 40) peräänkuuluttaakin ammatilliselta sosiaalityöltä käytäntöjä, jotka sitoutuisivat tähän sosiaalityölle ominaiseen näkökulmaan ja pyrkisivät ymmärtämään vielä nykyistä enemmän sosiaalisten ongelmien yhteisöllistä ja vastavuoroista luonnetta sen sijaan, että niitä tulkittaisiin vain yksilöllisestä näkökulmasta.

Eräsaaren (2016, 109) mukaan yhteisöt liittyvät sosiaalityöhön keskeisesti ainakin kolmella tapaa. Ensinnä sosiaalityötä tehdään yhteistöissä ja yhteydessä erilaisiin yhteisöihin. Toiseksi yhtenä sosiaalityön keskeisenä tavoitteena voidaan nähdä ihmisten auttaminen siten, että sosiaalityö muuttuu tarpeettomaksi ja ihmiset pääsevät muiden yhteisöjen piiriin. Kolmanneksi Eräsaaren (2016, 109) mukaan sosiaalityön ammatillinen auttaminen voidaan nähdä myös vastakkaisena luonnollisten yhteisöjen avulle. Kuten Coulton (2005, 74) toteaa, yhteisö voi siis olla muutoksen kohde, muutoksen aikaansaaja tai konteksti, jossa muutos tapahtuu. Ammatillisen sosiaalityön näkökulmasta yhteisöt voidaan siten nähdä sekä työn kohteina että tavoitteina (Pessi & Seppänen 2011, 292).

Yhteisöllinen lähestymistapa on ollut keskeinen osa ammatillisen sosiaalityön kehittymistä ja käytäntöjä (Hardcastle ym. 2011, 3; Kananoja & Karjalainen 2017, 164). Sen juuret voidaan paikantaa 1800-luvun loppupuolella käynnistyneeseen settlementiliikkeeseen, joka syntyi vastaamaan teollistumisen myötä tapahtuneen nopean kaupungistuminen mukanaan tuomiin uudenlaisiin haasteisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Asuminen oli ahdasta, elinolosuhteet puutteellisia ja tehdastyö joustamatonta. Kun työaika oli tarkoin rajattu, ei lapsista pystynyt samalla tavoin huolehtimaan työn lomassa tai ottamaan heitä työhön mukaan kuin maaseudulla. (Toikko 2005, 96–97, 103.) Huolta aiheutui myös sukupuolten välisestä epätasa-arvosta sekä entisestään kasvavasta kuilusta varakkaiden ja köyhien välillä (Puurunen 2017, 21). Tarvittiin yhteiskunnallisia rakenteita ja instituutioita vastaamaan esimerkiksi terveydenhuoltoa, sosiaalista huolenpitoa ja lasten kasvatusta koskeviin puutteisiin sekä

muihin, erityisesti slummialueilla asuvaa työväenluokkaa koskettaviin ongelmiin (Toikko 2005, 97–98).

Setlementtityö näki ongelmien yhteisöllisen luonteen: ne olivat seurausta ihmisten elinolosuhteista, niihin liittyvistä yhteisöjen heikoista sosiaalisista rakenteista ja näiden rakenteiden aikaansaamista toiminnallisista puutteista. Slummialueille alettiin perustaa setlementtitaloja, joiden tarkoituksena oli mielekästä sosiaalista toimintaa tarjoamalla vaikuttaa myönteisesti alueiden yhteisöjen sosiaaliseen koheesioon, joka nähtiin merkittävänä yhteisöjen hyvinvoinnin kannalta. (Toikko 2005, 100–104, 114.) Tärkeänä sosiaalisen koheesion saavuttamisessa pidettiin osallistumisen mahdollisuuksien luomista sekä yhteisöllisyyden vahvistamista muun muassa kansalaistoimintaa tukemalla (Puurunen 2017, 21). Setlementtityö pyrki lähestymään ihmisten arkea mahdollisimman laaja-alaisesti, toiminnallisia menetelmiä hyödyntäen (Toikko 2005, 105). Setlementtitalojen työntekijät käyttivät työssään uudenlaisia yhteisölähtöisiä keinoja torjuessaan köyhyyttä ja sen aikaansaamia haasteita sekä yrittäessään madaltaa yhteiskuntaluokkien välistä kuilua (Stepney & Popple 2008, 135–137). Työskenteilyn lähtökohtana oli tutustuminen ihmisiin ja heidän elinolosuhteisiinsa kiinteässä vuorovaikutuksessa lähiyhteisöjen kanssa sekä luottamuksen rakentaminen autettavan ja auttajan välille (Puurunen 2017, 29; Toikko 2005, 114).

Suomalaisessa sosiaalityössä yhteisöllisen työotteen juuret paikannetaan usein 1970-luvulle ja vahvasti paikallisella tasolla toteutettuun yhdyskuntatyöhön (*community work*), joskin Kananoja ja Karjalainen (2017, 164) huomauttavat, että yhteisöllisiä toimintatapoja oli hyödynnetty Suomessa jo pitkään ennen sitäkin. Esimerkiksi setlementtityön ensiaskeleita otettiin Suomessa jo 1900-luvun alun vuosikymmeninä (Toikko 2005, 109–112). Koskisen (2003, 217–221) mukaan suomalaisen yhteisösosiaalityön kehityksen neljästä vaiheesta ensimmäinen, etsimisen kausi ajoittuu 1960-luvun puolivälistä 1970-luvun puoleen väliin. Uusissa lähiöissä tehtävää työtä kutsuttiin tuolloin yhdyskuntatyöksi, jonka käytäntöjä omaksuttiin pohjoismaisilta esikuvilta (Roivainen 2008, 26–27). Työn kohderyhmänä olivat yksilöiden ja perheiden sijaan yhteisöt, asuinalueet ja asukasryhmät (Turunen 2008, 49). Tavoitteena oli asuinalueen sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy sekä sosiaalipalveluiden tuominen lähelle asukkaita sopeuttamalla ne heidän tarpeisiinsa. Pyrkimyksenä oli rakentaa vuorovaikutusta viranomaisien, päätöksentekijöiden ja asukkaiden välille. (Roivainen 2008, 26–27.) Suomalaisen yhteisösosiaalityön kehityksen toisella, 1970-luvun loppupuolella käynnistyneellä kokeilujen kaudella keskityttiin kehittämään kontrolloidusti omaa menetelmää yhdyskuntatyöhön muun muassa

hanketyötä hyödyntämällä. Kokeilujen kauden aikana työskentely alkoi levitä kaupungeista maaseudulle ja siihen tuli mukaan sosiaalitoimen lisäksi muita tahoja, kuten opetustoimi, poliisi, seurakunta, terveydenhuolto ja nuorisotyö. (Koskinen 2003, 219.)

Laajentumisen ja vakiintumisen kaudeksi kutsutulla, 1970–1980-lukujen vaihteesta 1990-luvulle jatkuneella ajanjaksolla mielenkiinto yhdyskuntatyötä kohtaan alkoi kasvaa ja sen virallistuminen julkiseksi toiminnaksi käynnistyi vähitellen. Uuden sosiaalihuoltolain (710/1982) ja -asetuksen (607/1983) myötä yhdyskuntatyö ankkuroitiin lainsäädäntöön ja siitä tuli osa viranomaisten yhteistyötä. 1990-luvulle tultaessa ja niin sanotun yhteisötyön kauden alkaessa yhdyskuntatyö rupesi limitymään osaksi yhteisösosiaalityön kokonaisuutta, ja 1990-luvun lopulla yhteisöjen parissa tehtävästä sosiaalityöstä alettiin yhdyskuntatyön sijaan käyttää nimitystä yhteisötyö. (Koskinen 2003, 219–221; Roivainen 2008, 26.) Yhteisöllisen työotteen hyödyntäminen laajeni vähitellen myös muiden ammattiryhmien käyttöön; se ei ollut enää ainoastaan sosiaalityön työmenetelmä (Kananoja & Karjalainen 2017, 164). Myöhemmin sosiaalityön yhteisöllistä työskentelyotetta ryhdyttiin nimittämään yhteisösosiaalityöksi (*community social work*) (Korkiamäki ym. 2008, 9).

Yhteisösosiaalityössä huomio kiinnitetään yksilön sijaan ensisijaisesti ihmisten sosiaalisiin verkostoihin, jotka ovat työn toteuttamisen pääasiallinen toimintaympäristö. Tunnusomaista on samanaikainen työskentely monenlaisten yhteisöjen ja verkostojen kanssa (Juhila 2006, 126; Koskinen 2003, 229). Tämä edellyttää työntekijältä näiden työn kannalta merkittävien yhteisöjen tuntemista sekä sen ymmärtämistä, miten ne vaikuttavat niihin kuuluviin yksilöihin (Hardcastle ym. 2011, 133). Juhilan (2006, 126–127) mukaan yhteisösosiaalityössä olennaisia yhteisöjä on ainakin kolmenlaisia: 1. paikallisyhteisöt (esimerkiksi kylät, kaupunginosat, asuinalueet), 2. kulttuuriyhteisöt ja vertaisryhmät (esimerkiksi erilaiset etniset ryhmät ja vammaisryhmät) ja 3. institutionaaliset yhteisöt (esimerkiksi hoivayhteisöt).

Yhteisöllinen työskentelyote on ennaltaehkäisevä. Se tarkoittaa, että työskentely aloitetaan jo ennen kuin varsinaista vaatimusta sille on, ennen kuin tilanne on merkittävästi heikentynyt ja varsinainen palvelutarve jonkinlaisen ongelman muodossa syntynyt. (Stepney & Popple 2008, 114.) Tarkoituksena on työskentelyn tarpeiden määrittely yhdessä asianomaisten kanssa, ei siis työntekijälähtöisesti, vaan yhteisön omista lähtökohdista käsin (Roivainen 2008, 36). Yhteisösosiaalityön yleisenä tavoitteena voidaan muun sosiaalityön tavoin pitää yhteisöjen ja niihin kuuluvien yksilöiden elämänhallinnan ja toimintakyvyn tukemista (Roivainen & Ranta-Tyrkkö 2017, 13), jonka saavuttamisessa keskeisenä nähdään ihmisten osallisuuden toteutuminen heidän arkisissa verkostoissaan. Työntekijältä



näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää toimimista mahdollisimman lähellä näitä verkostoja sekä ammatillisen käytäntöjen sopeuttamista ihmisten toimintaympäristöihin ja elinolosuhteisiin. (Roivainen 2017, 119; Stepney & Popple 2008, 114.)

Juhila (2006, 103–104) liittää yhteisösosiaalityön kumppanuussuhteeseen perustuvaan työntekijä-asiakas-suhteeseen, jossa asiakas ja sosiaalityöntekijä toimivat rinnakkain asettumatta hierarkkiseen suhteeseen. Pyrkimyksenä on, että myös asiakkaista tulisi toinen toistensa auttajia. Kumppanuuteen perustuvien suhteiden rakentamisen ja rakentumisen rinnalla yhteisösosiaalityötä ohjaavat vastavuoroisuuden sekä, kuten jo todettua, osallisuuden periaatteet. Näiden periaatteiden mukaisesti työskentelyn tavoitteet rakentuvat jäseniinsä myönteisesti vaikuttavien, tukea tarjoavien yhteisöllisten yhteenliittymien ympärille. (Pohjola 2015, 29.) Juhilan (2006, 129) mukaan tavoitteena voi olla paitsi olemassa olevien yhteisöllisten suhteiden muokkaaminen ja lujittaminen myös uusien yhteisöjen luominen. Useimmiten työskennellään jossakin näiden eri vaihtoehtojen välimaastossa. Sosiaalityöntekijä voi toimia esimerkiksi keskenään samankaltaisia asioita kohdanneiden, entuudestaan toisilleen vieraiden ihmisten yhteen saattajana, ikään kuin yhdessä toimimisen mahdollistajana ja käynnistäjänä, jonka jälkeen toiminta voi jatkua omaehtoisena (Pohjola 2015, 29). Tällaisten vertaisuuteen perustuvien yhteisöjen muodostumisen mahdollistaminen ja tukeminen voi yhteisösosiaalityön näkökulmasta tarkoittaa konkreettisesti esimerkiksi erilaisten kohtaamispaikkojen luomista tai vertaistoinnin koordinoimista (Juhila 2006, 130–131).

Yhteisösosiaalityötä ohjaavat myös kansalaisten oma-aloitteisuuden lisäämisen sekä jaetun vastuullisuuden voimistamisen pyrkimykset (Koskinen 2003, 229). Nämä tavoitteet realisoituvat esimerkiksi työntekijöiden sekä asiakkaiden ja heidän verkostojensa jaettuna vastuuna palveluiden tuottamisesta (Roivainen 2017, 119; Stepney & Popple 2008, 114–115). Toiminnan subjektina nähdään yksilön sijaan laajempi yhteisö, jonka resurssit pyritään saamaan käyttöön (Eräsaari 2016, 116). Sosiaalityöntekijä on ikään kuin tukemassa työskentelyllään tällaisen kykenevän yhteisön muodostumista (Hardcastle ym. 2011, 96).

Yhteisösosiaalityön tavoitteiden saavuttaminen edellyttää tiivistä ja läheistä vuorovaikutusta työntekijän ja yhteisön välillä. Stepney ja Popple (2008, 110, 114–116) korostavatkin, ettei sosiaalityötä tulisi etäännyttää ihmisten arkisista toimintaympäristöistä ja paikallisyhteisöistä. Läsnäolo niissä voi antaa tärkeää tietoa ja lisätä ymmärrystä esimerkiksi asiakkaiden elinolosuhteista ja niissä syntyvistä tarpeista sekä mahdollistaa myös luonnollisissa verkostoissa olevien voimavarojen tunnistamisen ja käyttöönottamisen.

Sosiaalityön yhteisöllistä työtettä on nimitetty eri aikoina hieman eri tavoin, eikä yhteisymmärrystä yhteisöllisiä toimintatapojen koskevien käsitteiden käytöstä ehkä ole lopultakaan täysin saavutettu (Eräsaari 2016, 121; Turunen 2008, 57). Käytettiinpä sosiaalityön yhteisöllisestä otteesta nimityksenä mitä hyvänsä, näkee Eräsaari (2015, 50) sen hyödyntämisen erityisen merkittävänä nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa julkisen palvelujärjestelmän aukkojen vuoksi yhä useampi jää yksin, vaille palveluiden tarjoamaan apua ja tukea. Näiden aukkojen paikkaamisessa erilaiset epäviralliset yhteisöt saavat entistä keskeisemmän merkityksen. Huolimatta yhteisöllisen työskentelyn vahvasta roolista osana ammatillisen sosiaalityön kehitystä näyttäisi sen hyödyntäminen sosiaalityön käytännöissä vähentyneen (Hardcastle ym. 2011, 9). Muun muassa Pohjola (2015, 31) toteaa, että yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä on osattu hyödyntää suomalaisessa sosiaalityössä varsin vaatimattomasti. Yhteisöllinen ote on Roivaisen (2008, 41) mukaan marginaalissa yksilökeskeisyyttä ja asiakasryhmittäistä erikoistumista painottavassa hyvinvointipalvelujärjestelmässämme. Sosiaalityön yhteisöllistä työtettä ohjaavat ajatukset ennaltaehkäisevän, asiakkaiden ja heidän yhteisöjensä voimaantumiseen tähtäävän työskentelyn merkityksestä sekä lähiyhteisöjen mahdollisuuksista toimia hyvinvointiin myötävaikuttavina resursseina ja osallisuuden areenoina lienevät kuitenkin edelleen ajankohdaisia tämän päivän ammatillisen sosiaalityön, myös koulun sosiaalityön kannalta (Roivainen 2008, 41).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa yhteisöllisestä opiskeluhuollosta kuraattorien näkökulmasta. Pyrin selvittämään, miten esi- ja perusopetuksessa sekä toisen asteen oppilaitoksissa työskentelevät kuraattorit määrittävät tekemäänsä yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä. Tarkastelun kohteena ovat yhteisöllisen opiskeluhuollon tekemisen paikat, tavat sekä tavoitteet, joihin työllä pyritään. Lisäksi tavoitteenani on luoda kuvaa siitä, millaisena kuraattorit näkevät mahdollisuutensa yhteisöllisen opiskeluhuollon tekemiseen sekä millaisia toiveita heillä on sen toteuttamiseksi ja kehittämiseksi. Tutkimuskysymyksiksi tarkentuivat:

1. Mitä ja millaisia ne yhteisöt ovat, joissa kuraattorit toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhuoltoa?
2. Millaisia sisältöjä kuraattorien toteuttama yhteisöllinen opiskeluhuolto saa, mitä sillä tavoitellaan ja millainen osa se ajallisesti kuraattorien työtä on?
3. Pitäisikö yhteisöllistä opiskeluhuoltoa kuraattorien mielestä kehittää ja jos pitäisi, niin miten?

Ajattelen, että yhteisöt ominaispiirteineen, työn sisällöt sekä työn tavoitteet muodostavat jatkumon. Yhteisöt ovat tarpeiltaan erilaisia. Nämä tarpeet ohjaavat ja määrittävät työn tavoitteita. Tavoitteisiin pääseminen puolestaan edellyttää erilaisia työskentelytapoja, joihin myös yhteisöjen ominaisuudet osaltaan vaikuttavat.

Toivon tutkimukseni tekevän omalta osaltaan näkyväksi kuraattorien asiantuntijuutta sekä tuottavan tietoa, jonka avulla yhteisöllistä opiskeluhuoltoa voitaisiin edelleen kehittää. Toimivien käytäntöjen jäsentäminen ja näkyväksi tekemisen helpottaa työn laadukasta ja suunnitelmallista toteuttamista, mikä palvelee ensisijaisesti kuraattorien asiakkaita. Kun erilaisia työskentelytapoja tunnistetaan, voidaan helpottaa myös opiskeluhuollon toimijoiden keskinäistä työnjakoa sekä välttää esimerkiksi mahdollisista rooliepäselvyyksistä aiheutuvia työskentelyn päällekkäisyyksiä. Tällöin käytössä olevat resurssit voidaan saada paremmin kohdennettua ja hyödynnettyä asiakkaiden tarpeita palvelevasti. Se, ettei yhteisöllistä opiskeluhuoltoa ole erityisen tarkasti tai konkreettisesti määritelty lainsäädännön tasolla, vaikka oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) nimeää sen ensisijaiseksi opiskeluhuollon toteuttamisen tavaksi, perustelee myös osaltaan tutkimustehtävän valintaa.

Pro gradu-tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. En pyri sen avulla kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan luomaan kuvaa, ymmärtämään ja muodostamaan käsitteellisen tulkinnan tutkittavista asioista (Eskola & Suoranta 2014, 65–66). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2015, 161) luonnehtivat laadullisen tutkimuksen tavoitteeksi todellisen elämän moninaisen kuvaamisen – pyrkimyksenä on tarkastella tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa huomioni kiinnittyy erityisesti tutkimuskohteeseeni, kuraattorien toteuttamaan yhteisölliseen opiskeluhuoltoon, liittyvien säännönmukaisuuksien etsimiseen sekä niiden käsitteellistämiseen ja kuvaamiseen.

## 4.2 Aineiston keruu

Tutkielmani aineisto koostuu 16 koulukuraattorin yksilöhaastattelusta. Haastattelujen toteuttamista edeltävästi lähetin pyynnön tutkimukseeni osallistumisesta viiteen kuntaan saatekirjeen muodossa. Niistä neljässä kiinnostuttiin tutkimuksestani. Ilokseni kaikista näistä neljästä kunnasta useampi kuin yksi kuraattori halusi osallistua tutkimukseeni. Kuntiin lähettämääni saatekirjeeseen sisällytin tutkimustani koskevat keskeiset tiedot, kuten tavoitteet, aineistonkeruutavan ja aikataulun, luottamuksellisuutta ja anonymiteettia sekä aineiston käsittelyä ja säilyttämistä koskevat lupaukset sekä omat ja ohjaajani tiedot (Kuula 2011, 102). Haastattelujen saatekirje löytyy tutkimukseni liiteosiosta (Liite 1).

Tutkimukseen osallistuminen oli kuraattoreille vapaaehtoista ja se myös tuotiin esille selkeästi saatekirjeessä. Niistä kunnista, joissa tutkimukseeni osallistuneet kuraattorit työskentelivät, anoin asianmukaisesti tutkimusluvan. Tutkimuslupahakemukseen liitin tutkimussuunnitelmani, joka sisälsi myös haastatteluja koskevan saatekirjeen sekä haastattelurungon. Kaikki sopimani haastattelut toteutuivat suunnitellun mukaisesti, peruutuksia ei tullut. Jokainen haastattelu tehtiin kuraattorin työpis-  
teellä.

Toteutin haastattelut teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun periaatteiden mukaisesti. Teemahaastatteluiden kulkua ohjasivat etukäteen valitut teemat, jotka rakentuivat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ohjaamina. Haastatteluissa minun oli mahdollista esittää myös teemoihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Teemat, joiden ympärille haastattelut rakentuivat, olivat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten muotoilu tai järjestys eivät olleet tarkoin säänneltyjä, mikä lisäsi joustavuutta haastattelutilanteissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88–89, 98.) Teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavalle esimerkiksi strukturoitua haastattelua enemmän liikkumavaraa vastauksien

suhteen ja kannustaa siten myös vastaamiseen omin sanoin (Packer 2011, 43). Ennen haastattelujen toteuttamista olin läpikäynyt ohjaajani kanssa teemahaastattelurungon ja tehnyt siihen tarvittavia muokkauksia. Erityisesti pohdin kysymysteni muotoilussa sitä, miten pystyn mahdollisimman hyvin välttämään niiden monitulkintaisuuden. Kokeilin myös haastattelurungon toimivuutta esihaastattelun omaisesti läheisilleni, mitä Hirsjärvi ja Hurme (2014, 72–73, 184) suosittavat ja mikä on tärkeää muun muassa aineiston laadun näkökulmasta. Teemahaastattelun runko löytyy liiteosiosta (Liite 2).

Haastattelutilanteiden aluksi kävin jokaisen kuraattorin kanssa läpi haastattelun keskeiset teemat ja tarjosin mahdollisuuden esittää tutkimukseeni liittyviä kysymyksiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 86) tuovat esiin, että haastatteluteemojen ja/tai -kysymysten läpikäyminen on myös haastattelun onnistumisen näkökulmasta kannattavaa. Kuraattoreilla oli myös mahdollisuus tutustua vielä ennen haastattelua uudelleen saatekirjeeseen sekä esittää tutkimustani koskevia kysymyksiä ja siten virittäytyä aihepiiriin. Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut lähettää tutkimukseeni osallistuneille kuraattoreille saatekirjeen ohessa myös teemahaastattelurungon jo hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi.

Olin sopinut kuraattoreiden kanssa haastattelutilanteiden nauhoittamisesta, jonka toteutin sekä varsinaisella nauhurilla että samanaikaisesti varotoimenpiteenä puhelimellani. Nauhoittamisen avulla pystyin välttämään kirjaamisen tarpeen haastatteluiden aikana ja siten osaltani myötävaikuttamaan siihen, että tilanteesta muodostui mahdollisimman luonteva ja keskustelunomainen. Nauhoituksen etuna on myös se, että siihen tallentuu tilanteesta myös muita merkittäviä seikkoja, kuten taukoja ja äänenpainoja, joita kirjallisiin muistiinpanoihin olisi vaikeampaa saada sisällytettyä. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 92.)

Litteroin kaikki haastattelunauhoitteet mahdollisimman pian varsinaisen haastattelutilanteen jälkeen, jolloin ne olivat vielä tuoreesti muistissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 185) mukaan näin toimimalla voidaan myös osaltaan vaikuttaa aineiston laatuun. Toisin kuin etukäteen olin ajatellut, en juurikaan vielä litterointivaiheessa karsinut aineistosta tutkimustehtäväni kannalta merkityksettömiäkään osioita pois, vaan litteroin nauhoitukset miltei sanatarkasti. Halusin näin toimimalla välttää sen, etten epähuomiossa rajaa mitään sellaista pois, mikä voisi myöhemmissä vaiheissa osoittautua tutkimukseeni kannalta merkitykselliseksi. Pysin litteroinnin yhteydessä kuitenkin karsimaan aineistosta kaikki sellaiset tiedot, joista haastateltavan henkilöllisyyden saattoi tunnistaa. Nimesin haastattelut satunnaisessa järjestyksessä kirjain-numero-yhdistelmällä H1, H2, H3... Satunnaisessa järjestyksessä tehdyllä numeroinnilla halusin tukea sitä, ettei haastateltavia voi tunnistaa esimerkiksi tulosluvussa esiintyvistä haastatteluotteista.

Teemahaastattelu valikoitui tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi paitsi siksi, että se on menetelmänä joustava, myös erityisesti siksi, että yhteisöllinen opiskeluhuoltotyö on vielä varsin vähän tutkittu aihe (Hirsjärvi ym. 2015, 205; Packer 2011, 46). Koska aiempaa aihetta koskevaa tutkimustietoa on melko niukasti, eikä yhteisöllistä oppilashuoltoa ole erityisen tarkasti lainsäädännön tasolakaan määritelty, oli vaikeaa ennakoida, minkä tyyppisiä vastauksia saisin. Haastattelu tarjosi mahdollisuuden esimerkiksi väärinkäsitysten korjaamiseen tai lisäkysymysten esittämiseen ja siten saamieni vastausten selventämiseen ja syventämiseen. Se, että tavoitteeni on saada tutkittavien ääntä kuuluviin sekä luoda ja välittää kuvaa heidän käsityksistään tutkittavasta ilmiöstä, puolsi myös haastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmäksi. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35, 48.) Aineiston kerääminen haastatteluin oli lisäksi taloudellinen tapa koota monipuolinen ja rikas materiaali varsin lyhyessä ajassa (Carey 2012, 109).

Haastattelututkimusta tehdessä on muistettava, että haastattelut ovat aina vuorovaikutustilanteita. Tällöin tilanteen molemmat osapuolet sekä haastateltava että tutkija vaikuttavat tulokseen – sitä rakennetaan yhteistyössä. Esimerkiksi haastattelijan läsnäolo, tapa olla vuorovaikutuksessa ja esittää kysymykset heijastuvat aina jollakin tavoin vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 23, 49.) Tilanteeseen vaikuttaa omalta osaltaan myös esimerkiksi se, että haastattelija ja haastateltava ovat toisilleen entuudestaan vieraita. Tapaaminen on sovittu tiettyä tarkoitusta varten ja sen kulkua ohjaavat tavanomaisesta vuorovaikutustilanteesta poiketen etukäteen valitut teemat. Näistä lähtökohdista myös vuorovaikutus muotoutuu tyypillisesti epäsymmetriseksi – haastattelija esittää kysymykset, joihin haastateltava vastaa. (Packer 2011, 48.)

Kiinnostukseni kohteena eivät olleet ensisijaisesti haastatteluun osallistuneet henkilöt, vaan heidän tietonsa ja mielipiteensä tutkittavasta asiasta (Alastalo & Åkerman 2010, 373). Jo haastattelupyyntöjä lähettäessäni havaitsin, kuinka osa kuraattoreista ajatteli, ettei heidän kannata osallistua tutkimukseeni, koska heillä ole ”oikeaa tietoa” tutkimuskohteesta. Painotin heille, ettei tavoitteena ole saada ”oikeita” vastauksia, vaan kartoittaa sitä, miten tutkimukseen osallistuvat käsittävät ja jäsentävät tutkittavaa ilmiötä (Packer 2011, 52). Hirsjärvi ja Hurme (2014, 96) muistuttavat, että tämänkaltaisten väärinkäsitysten oikaiseminen on ennen haastattelutilanteita ensiarvoisen tärkeää.

#### 4.3 Aineiston kuvaus

Tutkimukseni aineisto koostuu neljässä eri kunnassa toimivan 16 kuraattorin yksilöhaastattelusta, jotka on toteutettu touko-kesäkuussa 2019. Haastattelutilanteet vaihtelivat kestoltaan 35 minuutista

76 minuuttiin. Litteroituna tekstinä haastatteluaineisto on noin 165 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,15).

Tutkimukseeni osallistuneista 16 kuraattorista 12:lla on sosiaalityöntekijän pätevyys. Koulutukseltaan yhteiskuntatieteiden maistereita heistä on 11. Lisäksi kaksi kuraattoria on koulutukseltaan yhteiskuntatieteiden maistereita ilman sosiaalityöntekijän pätevyyttä, heistä toinen on suorittanut myös sosiaalityön opintoja. Yksi haastatelluista on koulutukseltaan sosionomi (AMK) ja yksi sosionomi (YAMK). Kuraattoreista neljä oli haastattelun aikaan toiminut kuraattorin tehtävissä alle viisi vuotta, 5-10 vuotta kuraattorityötä oli tehnyt seitsemän. Yli 10 vuoden kuraattorityön kokemuksen omasi viisi haastatteluuni osallistunutta.

Haastattelua edeltävänä lukuvuonna yhdeksän kuraattoria toimi perusasteen sekä kuusi toisen asteen oppilaitoksessa. Perusasteella toimivista yhdeksästä kuraattorista kuudelle kuului myös esiopetuksen kuraattorin tehtäviä. Neljällä toisen asteen oppilaitoksessa työskennelleellä kuraattorilla on aiempaa kokemusta myös perusasteella toimimisesta. Yhden kuraattorin tehtäviin kuului sekä perusasteen että toisen asteen oppilaitoksia. Kuuden kuraattorin vastuualueeseen kuului alle 1000 oppilasta, pienimmillään 750-800. Yhdeksän haastateltua kertoi oppilasmääränsä olleen yli 1000. Enimmillään oppilaita saattoi olla jopa 1300. Yhden kuraattorin oppilasmäärä jäi aineistosta puuttumaan.

Kahta poikkeusta lukuun ottamatta kaikki kuraattorit olivat toimineet sosiaalityön tai sosiaalialan tehtävissä ennen kuraattorin uraansa. Heistä 12:lla oli kokemusta lastensuojelun ja/tai lasten ja perheiden parissa tehtävästä sosiaalityöstä. Lisäksi työkokemusta oli kertynyt monipuolisesti erilaisista sosiaalityön tehtävistä, kuten esimerkiksi aikuissosiaalityöstä, päihde- ja kriminaalihuollosta, sosiaalipäivystyksestä, maahanmuuttajien parissa tehtävästä sosiaalityöstä sekä erilaisista terveydenhuollon sosiaalityön tehtävistä.

En rajannut tutkimustani koskemaan vain esi- ja perusopetuksessa tai vain toisen asteen oppilaitoksissa työskenteleviä kuraattoreita enkä myöskään tehnyt rajoituksia esimerkiksi kuraattoreiden koulutustaustan perusteella. Tähän osaltaan vaikutti se, ettei kuraattoreiden toteuttamaan yhteisölliseen opiskeluhuoltoon keskittyvää tutkimusta juurikaan löytynyt, mistä johtuen halusin panostaa aineiston kattavuuteen ja monipuolisuuteen. Ajattelen, että tiedon kerääminen varsin vähän tutkitusta asiasta on jo itsessään hyödyllistä. Myös se, että yhteisöllistä opiskeluhuoltoa säätelevä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) koskee sekä esi- ja perusopetusta että toisen asteen oppilaitoksia, puolsi osaltaan ratkaisuani.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimusaineiston analyysivaiheen tavoitteena on saada aikaan sellainen selkeä, tiivistetty kuvaus tutkimuskohteesta, jossa ei ole kadotettu aineiston sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 2014, 138; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Yksinkertaistettuna analyysivaiheessa tutkija pyrkii paremmin ymmärtämään eli havaitsemaan ja tulkitsemaan asioiden merkityksiä sekä selvittämään, miksi asiat ovat, niin kuin ne ovat (Carey 2012, 217).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myös tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin eri vaiheet: aineiston keruu, analysointi, tulkinta ja raportointi limittyivät toisiinsa (Eskola & Suoranta 2014, 16). Analyysivaihetta ei voida käytännössä erottaa omaksi, aineiston hankinnan jälkeen toteutetuksi vaiheeksi. Aineiston analysoinnin ensiaskeleet otin aineiston keruun ollessa vielä kesken muun muassa järjestelemällä jo litteroituja aineisto-osioita sekä kirjoittamalla ylös aineiston keruvaiheessa heränneitä kysymyksiä ja pohdintoja. Carey (2012, 218) toteaaakin, että juuri aineiston keruun ja analysoinnin yhteen kietoutuminen on laadullisessa tutkimuksessa tavanomaista.

Toteutin tutkimusaineiston analyysin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteena on, ettei sitä tehtäessä hyödynnetä tutkittavaa ilmiötä koskevaa olemassa olevaa tietoa, havaintoja tai teoriaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi tähän tutkimukseen erityisesti, koska tavoitteenani oli saada perustietoa vähän tutkitusta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2014, 19).

Kun olin litteroinut aineistoni, jatkoin analyysia lukemalla aineiston huolellisesti ja toistuvasti läpi. Näin syntyi alustava kokonaiskuva aineistosta sekä myös siitä, onko se sellainen, jonka avulla voin vastata tutkimustehtävääni. Aineistoa läpikäydessäni kirjoitin myös muistiin alustavia havaintoja ja pohdintoja. Aineiston läpikäytyäni aloitin sen järjestelemisen. Luin aineistoa läpi kiinnittäen vuoroitellen huomiota jokaisen kolmen tutkimuskysymykseni (1. Mitä ja millaisia ne yhteisöt ovat, joissa koulukuraattorit toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhoitoa? 2. Millaisia sisältöjä koulukuraattorien toteuttama yhteisöllinen opiskeluhoito saa, mitä sillä tavoitellaan ja millainen osa koulukuraattorien työtä se on? 3. Pitäisikö yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä kuraattorien mielestä kehittää ja jos pitäisi, niin miten?) kannalta olennaisiin lauseisiin tai lauseen osiin, jotka ovat tämän tutkimuksen analyysiyksiköitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Merkitsin jokaisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset, alkuperäiset ilmaisut omalla huomiovärillään ja siirsin ne omiin tiedostoihinsa. Alkuperäisilmaisun viereen kirjoitin siitä muodostamani pelkistetyn ilmaisun. Ne aineisto-osat, jotka näyttivät



tutkimustehtäväni kannalta epäolennaisilta, rajasin tässä vaiheessa pois. Analyysin edetessä palasin joitakin kertoja myös näihin alustavasti ulkopuolelle rajaamiini aineiston osiin ja saatoin poimia sieltä vielä mukaan tutkimuskysymysteni kannalta tärkeiksi osoittautuneita osia. Alasuutari (2011, 40) kutsuu tätä vaihetta aineiston pelkistämiseksi.

Ensimmäiseen kokonaisuuteen poimin kaikki yhteisöjen nimeämiseen ja tarkasteluun kuuluvat aineisto-otteet. Toisessa kokonaisuudessa keskeisiä olivat ne osiot, jotka sisälsivät kuvausta yhteisöllisestä opiskeluhuollosta osana kuraattorityötä. Olennaisia olivat erityisesti työn sisältöjen ja tavoitteiden sekä työaikaa ja työn merkityksellisyyttä koskevat kuvaukset. Kolmas suurempi kokonaisuus keskittyi yhteisöllisen opiskeluhoitotyön kehittämiseen sekä niiden tekijöihin kuvauksiin, joiden kuraattorit katsoivat tukevan tai haastavan yhteisöllisen opiskeluhoitollon toteuttamista. Säilytin jokaisessa poimimassani aineisto-otteessa tunnisteena haastattelulle antamani sattumanvaraisen kirjainnumero-yhdistelmän (H1, H2...). Tämä helpotti esimerkiksi aineiston myöhempää luokittelua sekä eri haastattelujen välisen vertailun tekemistä.

Seuraavaksi jatkoin kunkin tutkimuskysymyksen aineisto-osioden työstämistä. Ryhmittelin kuhunkin kokonaisuuteen kuuluvaa aineistoa muodostaen alaluokkia, joiden hahmottamisessa ja rakentamisessa teemahaastatteluni teemat toimivat apuna. Aineisto-osien yhdistelemissä keskityin ensisijaisesti haastatteluissa esiintyvien samankaltaisuuksien etsimiseen, jonka Packer (2011, 58) kuvaa olevan haastatteluaineistojen analyysille ominaista. Tässä vaiheessa hyödynsin myös miellekarttoja ajatteluni ja luokkien muodostamisen tukena. Näkemykseni mukaan teemahaastattelurunko osoittautui toimivaksi, mikä helpotti merkittävästi analyysin eri vaiheiden toteuttamista. Teemojen käsittely toteutui kaikkien kuraattoreiden kanssa samantapaisessa järjestyksessä, mikä sekin osaltaan auttoi etenkin tutkimustehtävien kannalta keskeisten lauseiden ja/tai lauseen osien paikantamista ja poimimista.

Kun olin saanut alustavat alaluokat muodostettua, järjestelin aineistoa uudelleen ja tarkastelin tekemäni luokittelun onnistumista. Tarvittaessa tein uusia jäsennyksiä ja muokkasin alaluokkia. Seuraavaksi jatkoin analyysiä tarkastelemalla alaluokkien suhdetta toisiinsa sekä etsimällä niistä yhtäläisyyksiä ja eroja. Samankaltaisuuksia löytäessäni yhdistelin alaluokkia edelleen suuremmiksi yläluokiksi, niin kauan kuin se oli sisältöjen näkökulmasta mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 144.) Yläluokkien muodostamisen jälkeen keskityin tulkitsemaan kuhunkin kolmeen tutkimuskysymykseen liittyvien yläluokkien suhdetta toisiinsa. Seuraavassa vaiheessa ulotin tarkasteluni koskemaan

tutkimustehtävää kokonaisuudessaan ja sitä, miten kolme tutkimuskysymystä asettuvat suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.) Tutkimustehtäväni kolmijakso säilyi siten läpi koko analyysivaiheen. Myös tulokset ovat raportoitu tämän kolmijaon mukaisesti seuraavissa pääluvuissa 5–7.

#### 4.5 Tutkimuksen eettisyys ja laatu

Sitouduin toteuttamaan tutkimukseni alusta loppuun asianmukaisten eettisten periaatteiden ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tätä tukeakseni tutustuin tutkimusprosessin vaiheita koskevaan kirjallisuuteen jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa ja palasin siihen järjestelmällisesti myös myöhemmin tutkimuksen teon eri vaiheissa. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 149) toteavat, että tutkimuksen eettisyys ja laatu kulkevat käsikädessä. Tämän näkökulman pyrin säilyttämään mielessäni tutkimusprosessini kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa, tutkimuskysymystä muotoillessani sekä teoreettista perustaa ja tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä määrittäessäni pyrin kartoittamaan huolellisesti aihepiiriin liittyvää kirjallisuutta ja aiempaa tutkimusta. Lähtökohtaisesti toiveeni oli, että tutkimukseni näyttäytyisi tarpeellisenä kuraattorityötä tekevien näkökulmasta. Tätä silmällä pitäen keskustelin vastaavan kuraattorin tehtävissä toimivan henkilön kanssa jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa siitä, millaisia toiveita ja tarpeita kuraattorityötä käytännössä tehneellä olisi tutkimukseni suhteen. Tutkimustehtäväni muotoillessani ja muokatessani otin huomioon edellä mainitulta kuraattorilta sekä pro graduni ohjaajalta saamani kommentit. Lähdeaineistoksi pyrin valikoimaan tieteellisessä työssä käytettäväksi soveltuvaa aineistoa. Lähdeaineistoon viitatessani huolehdin siitä, että se tapahtuu tarkasti ja ohjeiden mukaisesti läpi koko tutkimusraporttini. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 151.) Vielä aineiston analysoinnin jälkeen palasin uudelleen tarkastelemaan tutkimukseni teoreettista osuutta sekä täydensin ja muokasin sitä niiltä osin kuin se oli tutkimukseni loogisuuden näkökulmasta perusteltua (Eskola & Suoranta 2014, 214).

Kuula (2011, 86) pitää tutkimuksen eettisyyden kannalta tärkeänä tutkimukseen osallistuneiden itsemääräämisoikeuden kunnioittamista. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen toteutui käytännössä esimerkiksi siten, että tutkimukseen osallistuminen oli kuraattoreille vapaaehtoista. Ilmaisin sen selkeästi haastatteluja koskevassa saatekirjeessä. Saatekirjeeseen sisällytin muutakin tutkimukseni kannalta olennaista informaatiota, jotta kuraattoreilla olisi tarvittavat tiedot tietoon perustuvan suostumuksen antamiseksi tutkimukseen osallistumisesta (Carey

2012, 101.) Tarjosin myös mahdollisuuden tutkimusta koskevien lisäkysymysten esittämiseen. Lisäksi toin esiin, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa esimerkiksi ajan käytön kannalta (Kuula 2011, 107).

Teemahaastattelun runkoa laatiessani ja ennen haastattelujen toteuttamista pyrin kartoittamaan tutkimustehtäväni kannalta tärkeää informaatiota mahdollisimman kattavasti. Näin tuin haastattelutilanteisiin valmistautumista, jotta pystyisin saamaan niistä mahdollisimman suuren hyödyn irti (Alastalo & Åkerman 2010, 379). Teemahaastattelurungon osalta huolehdin siitä, että se sisältää vain sellaisia kysymyksiä, jotka ovat tutkimustehtäväni kannalta olennaisia. En siis kysynyt kuraattoreilta henkilökohtaisia asioita vain mielenkiinnosta, vaan kunnioitin heidän yksityisyyttään. Kuraattoreilla oli myös mahdollisuus itse valita, mihin kysymyksiin he haluavat vastata ja millaista tietoa haastattelussa antaa. (Kuula 2011, 107–108.) Tutkimuslupan anoin hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti jokaisesta neljästä kunnasta, joissa toimivia kuraattoreita haastattelin. Tutkimuslupa-anomuksessa toin esiin haastattelukirjettä seikkaperäisemmin tutkimustani koskevia tietoja.

Suhtauduin haastateltaviini kunnioittavasti ja kerroin heille arvostavani aikaa, jonka he järjestävät tutkimukseeni osallistumista varten. Tehdäkseni osallistumisen kuraattoreille mahdollisimman vattomaksi, toteutin haastattelut heidän työpisteillään sen sijaan, että he olisivat joutuneet siirtymään johonkin määrittelemääni paikkaan. Näin pyrin osaltani vaikuttamaan myös siihen, ettei tutkimukseen osallistuminen aiheuttaisi ylimääräistä kuormitusta esimerkiksi työjärjestelyinä. Haastattelujen toteuttamisajankohdan olin lähtökohtaisesti valinnut siten, että koulujen lukukaudet olivat jo päättyneet tai päättymässä. Kuraattorit saivat luonnollisesti itse määritellä haastatteluajan niin, että se saatiin heidän aikatauluihinsa parhaiten sopivaksi.

Haastattelutilanteissa pyrin tutkijan roolissa neutraaliuteen ja objektiivisuuden säilyttämiseen (Kuula 2011, 155). Vaikka minulla oli tutkimusaiheeni koskevaan kirjallisuuteen perehtymisen myötä jo joitakin esitietoja aiheestani, mielipiteitäkin, en tuonut niitä haastattelutilanteissa esille. Näin pyrin huolehtimaan siitä, etteivät mahdolliset omat oletukseni tai haastateltavien kertomusta koskevat mielipiteeni ohjaa haastattelun kulkua tai vaikuta vastauksiin. Toki on ymmärrettävä, että haastattelut ovat vuorovaikutustilanteita, kuten jo edellä totesin, jossa vaikuttavat kummatkin haastattelun osapuolet. Nämä tilanteet ovat muuttuvia, joskus yllättäviäkin, mikä voi haastaa tutkijan pysymistä tiukoissa objektiivisuuden ja neutraaliuden raameissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 34, 56.)

Huolehdin haastatteluaineistoon liittyvästä luottamuksellisuudesta eettisesti kestäväällä tavalla, kuten olin tutkimuslupaa anoessani luvannut ja haastatteluun osallistuneiden kanssa sopinut. Haastatteluaineistoa sekä nauhoitteita että niistä tehtyjä litterointeja säilytin tutkimuksen valmistumiseen asti turvallisesti ja niin, ettei muilla kuin minulla ollut mahdollisuutta nähdä niitä. Aineistot hävitin tutkimuksen valmistuttua asianmukaisesti. Aineistoja ei käytetty muihin kuin tämän tutkimuksen tekemiseen. (Kuula 2011, 88–89.)

Tutkimusraporttia kirjoittaessani huolehdin siitä, että kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kuraattoreiden anonymiteetti säilyy (Kuula 2011, 201). Tämän tukemiseksi en esimerkiksi tuo tutkimusraportissa esiin niitä kuntia, joissa haastatteleman kuraattorit työskentelevät tai esitä koulutusta koskevia tietoja niin, että ne olisivat yhdistettävissä tiettyyn henkilöön. Anonymiteetin säilyttämistä tukee osaltaan myös se, että nimesin haastattelut kirjain-numero-yhdistelmällä sattumanvaraisessa järjestyksessä. Haastateltavan ja haastattelijan välinen valta-asetelma ei vaatinut tässä tutkimuksessa samankaltaista kriittistä tarkastelua kuin esimerkiksi arkaluontoista tutkimusaihetta tarkasteltaessa tai esimerkiksi alaikäisten tai erityisen haavoittuvassa asemassa olevien tutkimushenkilöiden kanssa. Tutkimukseeni osallistuneet olivat kaikki täysi-ikäisiä kuraattorityön asiantuntijoita.

Pyrin aineiston analysoinnin ja tulosten raportoinnin kaikissa vaiheissa huolellisuuteen, kriittisyyteen ja tarkkuuteen, mitä pidän tärkeänä tutkimuksen laadun ja luotettavuuden sekä eettisyyden näkökulmista (Hirsjärvi & Hurme 2014, 189). Edellä olen kuvannut analyysini etenemisen vaihe vaiheelta ja valottanut myös niitä tilanteita, joissa olen joutunut palaamaan aiempaan vaiheeseen ja esimerkiksi tarkastelemaan vielä uudestaan sellaisia aineiston osia, jotka olin jo rajannut pois. Tuloksia raportoidessani tuon selkeästi esille myös aineistosta esiin nousevat poikkeavat näkemykset välttääkseni sen, ettei tuloksista piirry todellisuutta kaunistellumpaa kuvaa lukijalle. (Hirsjärvi ym. 2015, 26.)

## 5 YHTEISÖLLISEN OPISKELUHUOLLON TEKEMISEN PAIKAT

### 5.1 Kuraattorityön yhteisöt

Työskentely erilaisissa yhteisöissä ja yhteistyö erilaisten yhteisöjen kanssa on aineistoni perusteella merkittävä osa kuraattorityötä. Kuraattorien työhön liittyy sekä koulun sisäisiä että ulkopuolisia yhteisöjä. Jokaista koulua pidetään kokonaisuudessaan kuraattorityöhön olennaisesti kuuluvana, niin sanottuna pääyhteisönä. Kouluyhteisö muodostuu koulun koko henkilökunnasta sekä oppilaista. Koulun sisältä on tunnistettavissa myös pienempiä, kuraattorityön kannalta merkittäviä yhteenliittymiä. Nämä yhteenliittymät voidaan jaotella sekä koulussa työskentelevien ammattilaisten yhteisöihin että oppilasyhteisöihin.

*”Tietystikin se pääyhteisö on tää koulu. Sisältäen koulun henkilökunnan ja oppilaat eli kaikki, joiden paikka tämä koulu nimenomaan on.” (H5)*

Oman työnsä kannalta tärkeimpinä koulussa toimivista ammattilaisten ryhmistä kuraattorit pitävät opettajayhteisöjä, opiskeluhuollon työntekijöiden yhteisöjä sekä opiskeluhoitoryhmiä. Kolme kuraattoria mainitsee myös koulun muun henkilökunnan, kuten ruokapalveluista ja siisteydestä huolehtivat henkilöt.

Opettajayhteisöjä voi olla useampia sen mukaan, kuinka monessa koulussa kuraattori työskentelee. Opettajayhteisöön kuraattorit laskevat kuuluviksi myös koulutuspäälliköt, opinto-ohjaajat ja koulunkäynnin ohjaajat. Usea kuraattori mainitsee erikseen erityisopettajat tärkeinä yhteistyökumppaneina. Opiskeluhuollon työntekijöiden yhteisön kerrotaan pääsääntöisesti koostuvan niin sanotuista opiskeluhuollon erityistyöntekijöistä. Kuraattoreiden lisäksi heillä tarkoitetaan erityisesti koulupsykologeja ja -terveydenhoitajia. Toisen asteen oppilaitoksissa myös opinto-ohjaaja luetaan mukaan opiskeluhuollon työntekijöiden yhteisöön. Yksittäisissä kouluissa työskentelee lisäksi psykiatrinen sairaanhoitaja osana opiskeluhoitoa. Yhteisöllisessä opiskeluhoitoryhmässä ovat mukana edellä mainittujen opiskeluhuollon työntekijöiden lisäksi tyypillisesti rehtori, apulaisrehtori sekä opettajajäsen. Joissakin kouluissa mukana on myös oppilaiden ja vanhempien edustus.

Koulujen oppilasyhteisöt – ”*päätähdet*” – ovat koulun ammattilaisyhteisöjen tavoin tärkeitä kuraattorien työssä. Kuraattorit näkevät kunkin koulun oppilaat yhtenä yhteisönä. Sen sisältä he tunnistavat oman työnsä kannalta merkittäviä pienempiä yhteisöjä, kuten luokat, ryhmät ja luokka-asteet. Niitä-

kin pienempiä oppilasyhteisöjä, kuten oppilaskunnan hallitus, tukioppilaat ja tutor-opiskelijat, on löydettävissä. Nämä oppilastoimijoiden yhteisöt eivät kuitenkaan painotu kuraattorien vastauksissa samalla tavoin kuin luokat, ryhmät ja luokka-asteet.

Koulun ja sen ulkopuolisten yhteisöjen rajapinnalle asettuvat tehtäväkuvien perusteella muodostuneet ammatilliset tiimit. Nämä saman toimipisteen taikka yhden tai useamman kunnan kuraattoreiden tai kuraattoreiden ja psykologien yhteisöt näyttäytyvät kuraattoreille tärkeinä. Kuudestatoista kuraattorista yksitoista nostaa ne muista opiskeluhuollon työntekijöiden yhteisöistä erillisiksi, työhönsä keskeisesti liittyviksi yhteisöiksi, niin sanotuiksi ”omiksi tiimeiksi”.

*”Oma kuraattoritiimi on semmonen tärkeä, mistä saa tukea sitte omaan työhön.” (H5)*

*”Tietenkin tää meidän kuraattoritiimi on tosi tärkeä yhteisö.” (H11)*

*”Myös meidän koko tiimi eli täällä kaupungin niinku kuraattorit ja koulupsykologit.” (H14)*

Myös vanhemmat, huoltajat ja vanhempainyhdistykset linkittyvät kuraattorityöhön oppilaiden kautta. Niiden voidaan tulkita sijoittuvan kuraattorien ”omien tiimien” tavoin koulun ja sen ulkopuolisten yhteisöjen rajapinnalle.

Näiden kouluun sisältyvien sekä rajapinnalle asettuvien yhteisöjen lisäksi kuraattorit tekevät yhteistyötä myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tärkeimpinä niistä voidaan aineistoni perusteella pitää sosiaalitoimen yhteisöjä, joista painottuvat erityisesti perhepalvelut ja lastensuojelu. Yhteistyötä tehdään myös terveydenhuollon yhteisöjen, kuten perheneuvolan ja nuorisopsykiatrian kanssa. Tärkeiksi koulun ulkopuoliksi yhteisöiksi kuraattorit nimeävät lisäksi nuorisotoimen, seurakunnan sekä erilaiset järjestöt. Myös sellaiset kunnan alueella toimivat tai useamman kunnan yhteiset moniammatilliset asiantuntijaryhmät, jotka ovat rakentuneet jonkin lasten ja nuorten palveluverkostoon liittyvän kehittämis- ja suunnittelutehtävän ympärille, ovat osa kuraattorityön yhteisöjä.

## 5.2 Kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhuollon yhteisöt

Kuraattorit nimeävät yhteisöllisen opiskeluhuollon kannalta keskeisiksi pääsääntöisesti ne samat yhteisöt, joiden katsovat kuuluvan ylipäätään työhönsä. Yhteisöllisessä opiskeluhoitotyössä tärkeimpinä pidetään ensisijaisesti koulun sisäisiä yhteisöjä eli kouluyhteisöä kokonaisuutena sekä siihen sisältyviä pienempiä yhteisöjä. Näistä pienemmistä yhteisöistä olennaisia ovat koulun ammattilaisten yhteisöt sekä oppilaiden yhteisöistä kunkin koulun koko oppilasyhteisö ja luokka-asteet, luokat sekä

rajatut oppilasryhmät. Koulun ammattilaisten yhteisöistä tärkeimpänä pidetään yhteisöllisiä opiskeluhoitoryhmiä, mutta myös opettajat ja opiskeluhoollon työntekijät katsotaan yhteisölliseen opiskeluhoollotyöhön keskeisesti kuuluviksi yhteisöiksi. Myös vanhempien yhteisöt ja vanhempainyhdistykset ovat tärkeitä kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoollon näkökulmasta.

*”Vanhempainyhdistys on kanssa semmonen, jonka edustajan kanssa on välillä tekemisissä ja heidän edustustaan saattaa olla yhteisöllisessä opiskeluhoolloryhmässä.” (H4)*

Selkein ero kuraattorityöhön ylipäättään sekä kuraattorien toteuttamaan yhteisölliseen opiskeluhoolltoon liittyvien yhteisöjen välillä näyttäisi aineistoni valossa löytyvän koulun ulkopuolisten yhteisöjen asemasta. Vaikka esimerkiksi erilaiset sosiaali- ja terveystalveluiden yhteisöt nähdään kuraattorien kokonaistytönkuvaan kuuluviksi, niiden ei nähdä liittyvän yhteisölliseen opiskeluhoollotyöhön samalla tavoin. Yhteistyö sosiaali- ja terveystalveluiden yhteisöjen kanssa mielletään pikemminkin yksilötason ongelmien ratkomiseen painottuvaksi. Kuraattoreiden käsitys siitä, ovatko erilaiset moniammatilliset, lasten ja nuorten palveluverkoston toimijoista rakentuneet työryhmät yhteisöllisen opiskeluhoollotyön kannalta merkittäviä, vaihtelee.

*”Yhteisöllistä... Kyl mä ajattelen, että se rajautuu enemmän silloin siihen niinku koulun henkilökuntaan.” (H14)*

*”Yhteisöllistä työtä on, mitä sit tekee niinku nuorisotoimen kanssa ja muuta, mutta niinku esimerkiksi perheneuvolatytö painottuu ihan selkeesti yksilöasiakkaisiin.” (H7)*

Koulun ulkopuolisista toimijoista nuorisotoimen katsotaan selkeimmin liittyvän myös yhteisöllisen opiskeluhoollotyöhön. Joissakin kouluissa lisäksi seurakunta sekä erilaiset järjestöt, joiden kanssa tehdään nuorisotoimen tavoin ”konkreettista työtä” koulun sisällä, katsotaan myös yhteisölliseen työhön kuuluviksi yhteisöiksi.

### 5.3 Yhteisöjä määrittävät tekijät

Mitkä ovat ne ominaisuudet, jotka tekevät näistä kuraattoreiden nimeämistä yhteenliittymistä yhteisöjä, mikä on niille tunnusomaista, millaisia ne ovat? Aineiston perusteella kuraattorit nimeävät yhteisöjen tunnusmerkeiksi yhteisen tavoitteen/päämäärän, yhdessä tekemisen ja/tai yhteisen fyysisen ympäristön. Nämä elementit limittyvät, ja osa haastattelemistani kuraattoreista nimeää useamman kuin yhden niistä.

Selkeimmin yhteisöä määrittää kuraattorien mielestä se, että yhteisöön kuuluvilla on yhteinen tavoite tai päämäärä. Sen nimesi olennaiseksi elementiksi yhteisön muodostumisessa 12 kuraattoria.

*”Niillä yhteisöillä on yhteinen päämäärä - - Kaikkihan me katsomme asioita vähän eri vinkke-  
listä, mutta silti päämääränähän meillä on se yks yhteinen (lasten ja nuorten hyvinvointi).”*  
(H1)

*”Mä aattelen, että yhteisö on se, että ihmiset kokoontuu yhteen tai ne on yhdessä jonkun asian  
takia - - niillä on joku syy, miks ne siihen kuuluu, muodostaa yhteisön sen takia.”* (H9)

*”Joku yhteinen semmoinen niin kuin tavoite, joku päämäärä. Ja vielä se halukin niinkun tehdä  
sitä työtä jotenkin yhteen, samaan suuntaan.”* (H13)

*”Joku yhteinen agenda, kun on ja siinä toimijat toimii - - Jos siinä on samanlainen tavoite ja  
päämäärä - - Et on jotain yhteisiä nimittäjiä, miks tehään tai toimitaan.”* (H15)

Toisena yhteisölle tunnusomaisena piirteenä kuraattorit pitivät yhdessä tekemistä. Yhdessä tekemi-  
nen linkittyy yhteiseen tavoitteeseen, jonka saavuttamiseksi työskennellään. Tärkeätä yhdessä teke-  
misessä on, että jokaisella on yhteisössä oma roolinsa ja tehtävänsä. Yhdessä tekemiseen liittyvät  
myös työskentelyn tiiviys ja säännöllisyys.

*”Jokaisella on oma tehtävänsä jollakin tavalla siinä yhteisössä - - se oma rooli, miksi vuoksi  
siinä on.”* (H15)

Aineiston perusteella kolmas yhteisöä määrittävä piirre on yhteinen fyysinen ympäristö, joka koros-  
tuu erityisesti koko koulu- tai kampusyhteisöjen kuvauksissa. Koulu luo fyysisenä rakennuksena raa-  
mit yhteisön muodostumiselle. Samassa rakennuksessa toimivien henkilöiden nähdään muodostavan  
oman luonnollisen yhteisönsä.

*”Mä ajattelen, että niinku tää sama tila yhdistää kaikkia, että kaikki pyörähtelee täällä (koulun  
nimi) ja kaikilla on joku kytkös tähän kouluun jonkun tahon kautta.”* (H4)

*”No tietysti koko (kampuksen nimi) on yhteisö. Että ollaan samassa paikassa.”* (H10)

*”No toki ainakin siitä, että me ollaan niinku fyysisesti läsnä.”* (H12)

Mason (2000, 17) toteaa yhteisön käsitteen määrittelyn rakentuvan aina niistä näkökulmista, lähtö-  
kohdista ja tavoitteista käsin, joista sitä tarkastellaan. Vaikka haastattemieni kuraattoreiden yhteisö-  
käsitteen tulkinnat eivät ole täysin yhteneväisiä, ovat ne samansuuntaisia. Siihen vaikuttanee kuraat-  
torien perustehtävä samankaltaisine näkökulmineen ja yhtenevine tavoitteineen, joiden ohjaamina he  
yhteisön käsitettä määrittelevät.



Kuraattoreiden vastauksissa painottuvat yhteisöt, joiden jäsenten välinen kanssakäyminen toteutuu kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Tällöin myös se, että yhteisön jäsenet ovat fyysisesti samassa paikassa, muodostaa yhteisön rakentumisen kannalta keskeisen tekijän. Esimerkiksi erilaiset sähköisten kommunikaatiovälineiden välityksellä rakentuvat yhteisöt, joiden Aro (2011, 55) toteaa korostuvan nykyisin yhä enenevässä määrin, eivät tämän tutkimuksen perusteella ole kuraattorien toteuttamassa yhteisöllisessä opiskeluhuollossa ainakaan vielä keskeisiä.

Kuraattorien yhteisö-käsitteen tulkintoja voidaan jäsentää myös yhteisön toiminnan formaaliuden näkökulmasta (ks. Pohjola 2015, 20–21). Kuraattorien toteuttama yhteisöllinen opiskeluhuolto on ammatillista toimintaa, mikä osaltaan vaikuttanee niin, että siihen keskeisesti kytkeytyvien yhteisöjen toiminta on ainakin jollakin tavoin säänneltyä. Yhteisöllistä opiskeluhuoltoa ei tämän tutkimuksen perusteella juurikaan toteuteta perhe- tai naapurustoyhteisöissä, joita Korkiamäki ja kumppanit (2008, 11, 15) luonnehtivat luonnollisiksi, ”ruohonjuuritason” yhteisöiksi. Yhteisöllisessä opiskeluhuoltotyössä olennaisia ovat koulun sisäiset ja ulkopuoliset ammattilaisten yhteisöt, joiden muodostumisessa yhteiset ammatilliset auttamistavoitteet ovat merkittäviä. Pohjolan (2015, 20) mukaan tällaiset yhteisöt paikantuvat epävirallisten, luonnollisten yhteisöjen ja virallisten, toiminnaltaan tarkoin säänneltyjen yhteisöjen välimaastoon. Esimerkkinä formaalista, virallisesta yhteisölliseen opiskeluhuoltoon kuuluvasta yhteisöstä voidaan pitää yhteisöllistä opiskeluhuoltoryhmää, jonka toimintaa ohjaa lainsäädäntö.

Kuraattorien toteuttamaan yhteisölliseen opiskeluhuoltoon liittyvät erilaiset oppilaiden yhteisöt voidaan ainakin joiltakin osin tulkita Korkiamäen ja kumppaneiden (2008, 16) määrittelyn mukaisiksi institutionaalisiksi yhteisöiksi. Vähintäänkin kuraattorien kuvaamia pienryhmiä, joiden jäseniä yhdistää samankaltainen työskentelyn tarve, voidaan pitää sellaisina. Näiden pienryhmien tavoin myös luokkayhteisöjen voidaan nähdä institutionaalisille yhteisöille ominaisesti muodostuneen ulkoapäin määritellysti, mikä tarkoittaa myös sitä, ettei yhteisön jäsenillä, tässä oppilailla ole ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen, ketä yhteisöön kuuluu (Raitakari 2008, 223). Toisaalta luokkayhteisöihin kuulumisen voisi tulkita olevan osa tavanomaista elämänskulkua, jolloin ne paikantuisivat institutionaalisten yhteisöjen sijaan lähemmäksi epävirallisia yhteisöjä (ks. Korkiamäki ym. 2008, 11, 15).

Aineiston perusteella yhteisöllisen opiskeluhuoltotyön kannalta merkittävät yhteisöt vaihtelevat sekä jäsenmääriltään että ajallisen pysyvyyden näkökulmasta, jonka Pohjola (2015, 20) nostaa myös yhdeksi ulottuvuudeksi yhteisöjä määriteltäessä. Kuraattorit nimeävät yhteisöllisen työn kannalta keskeisiksi yhteisöiksi sekä sadoista ihmisistä koostuvia kouluja että pienempiä yksittäisistä ihmisistä

koostuvia tiimejä tai oppilasryhmiä. Yhteisön jäsenmäärä ei saa tämän tutkimuksen aineistossa mitenkään merkittävää asemaa yhteisö-käsitteen määrittelyssä. Ajallisen pysyvyyden näkökulmasta opiskeluhuoltotyön yhteisöjen tarkastelu ei ole ongelmattonta. Yhteisölliseen opiskeluhooltoon liittyvät yhteisöt ovat pikemminkin pysyviä kuin hetkellisiä yhteenliittymiä. Kuitenkin jotkut yhteisöt, kuten tietty oppilasryhmä tai koulun sisäinen ja/tai ulkopuolisista ammattilaisista koostuva työryhmä saattaa olla lyhytaikainen, vain tietyn asian hoitamista varten koottu yhteenliittymä.

#### 5.4 Miksi nämä yhteisöt?

Siihen, missä yhteisöissä kuraattorit toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhoiltoa, vaikuttaa luonnollisesti se, mitä kuraattorit itse yhteisöllisellä työllä yleisellä tasolla tavoittelevat sekä millaiset tavoitteet sille virallisissa ohjeistuksissa, kuten oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) asetetaan. Työn yleiset tavoitteet ohjaavat työn kohderyhmien valikoitumista sekä myös sitä, mikä tai mitkä yhteisöt ovat työn kannalta keskeisiä yhteistyötahoja.

Tarve yhteisölliseen opiskeluhooltoon voi syntyä myös koulun arjessa ilmenevistä haasteista. Ne voivat olla esimerkiksi erilaisissa oppilasyhteisöissä syntyneitä konfliktitilanteita tai levottomuutta. Tällöin opettaja, luokan/ryhmän oppilas tai oppilaan vanhempi voi pyytää kuraattorilta apua tilanteen selvittämiseksi ja ratkaisemiseksi. Myös kouluterveyskyselyiden tulokset tekevät osaltaan kouluyhteisöjen tarpeita näkyviksi ja vaikuttavat siten yhteisöllisen opiskeluhoillon painotuksiin. Joskus näihin tarpeisiin vastaaminen edellyttää sitä, että kuraattori pyytää tuekseen muita yhteisöjä tai yhteistyökumppaneita. Se, kuinka aktiivisia ja aloitteellisia yhteistyökumppanit ovat, vaikuttaa osaltaan niiden valikoitumiseen.

*”Opiskelijoita varten tässä pääasiassa tätä työtä tehdään, heidän hyvinvoinnin eteen sillain laajasti ottaen. Ja samalla sitten muunkin kouluyhteisön henkilökunnan. Ja varmaan se liittyy heidän hyvinvointiin se kaikki yhteistyö, yhteistyökumppaneiden ja muiden kanssa.” (H3)*

*”Tietysti ne, kenen kanssa sitä työtä tekee, niin valikoituu just vähän siihen, et mikä on se aihe. Et mihin se niinku liittyy, et mistä sen työparin ottaa. Tai että kuka pyytää sitten mua mukaan.” (H8)*

*”Varmasti ne (yhteisöt) on niitä, jotka ovat eniten sitä kuraattoria kaivanneet.” (H11)*

Työn yleisten tavoitteiden ja ilmenneiden tarpeiden lisäksi tuttuus ja läheisyys vaikuttavat yhteisöjen valikoitumiseen. Kuraattorit kuvaavat, että niissä yhteisöissä, jotka he tuntevat paremmin ja joihin he

kokevat kuuluvansa, on työskenteleminen luontevampaa ja helpompaa. Usein tuttuus vaikuttaa siihenkin, kuinka aktiivisesti kuraattorille esitetään toiveita ja pyyntöjä esimerkiksi luokkatyöskentelystä. Osa kuraattoreista mainitsee erikseen tuttuuden lisäksi toimivien henkilökemioiden tärkeyden.

*”Joidenkin kanssa kemia toimii paremmin ja sun on helpompi tehdä yhteistyötä ja tulee tehtyä ehkä helpommin yhteistyötä.” (H14)*

*”Ne on lähinnä mua. Siinä yhteisössä on niitä ihmisiä, joiden kanssa mä oon tekemisissä päivittäinkin. Ne on lähimmät yhteisöt.” (H16)*

Yhteisöllisen opiskeluhoitotyön yhteisöjen valikoitumista ohjaavat myös ulkoapäin tulevat ohjeet ja määräykset. Tämä tarkoittaa esimerkiksi yhteisöllistä opiskeluhoitoryhmää, jonka perustamiseen lainsäädäntö velvoittaa. Yhteisöllisen opiskeluhoitoryhmän kokoonpanosta päättää rehtori tai jossakin tilanteissa apulaisrehtori. Lisäksi rehtorin on mahdollista vaikuttaa siihen, mitkä yhteisöt esimerkiksi koulun ulkopuolelta valikoituvat yhteistyökumppaneiksi. Koulun perinteillä ja totumuksilla on niin ikään merkitystä niiden valikoitumisessa.

*”Eli ei välttämättä niihin yhteistyökumppaneihin voi vaikuttaa itse, ne tulee niinku koulun mukana.” (H4)*

*”Se nyt on se oppilashuitoryhmä, minkä rehtori on kutsunut kokoon ja tämä on jossain laissa määritelty ja sitten me teemme yhteistyötä.” (H11)*

Myös koulun ja opetuksen rakenteet ohjaavat yhteisöjen valikoitumista. Luokat ja ryhmät muodostuvat näiden rakenteiden mukaisesti. Esimerkiksi ala- ja yläkoulun väliseen nivelvaiheeseen keskittyvä luokkatyöskentely tai uudessa koulussa aloittamiseen liittyvä ryhmäyttäminen ikäluokka- tai luokkayhteisöissä toteutetaan tai kohdennetaan koulutuksen määräämissä raameissa. Koulun rakenteisiin liittyvä yhteisöjen valikoituminen voi tarkoittaa myös sitä, että kuraattorin työskentelyn kohteena ovat jollekin tietylle kurssille ilmoittautuneet oppilaat, kun kuraattori pitää kurssin sisältöihin liittyvää oppituntia.

## 5.5 Roolit yhteisöissä

Kuraattorit kokevat oman roolinsa yhteisössä vaihtelevan sen mukaan, missä yhteisöissä he yhteisöllistä opiskeluhoitoa toteuttavat. Useampi kuraattori korostaa yhteisön tuttuuden merkitystä roolin muodostumisen kannalta. Vieraammissa yhteisöissä kuraattorin rooliin saattaa liittyä epäselvyyksiä ja ulkopuolisuutta, mikä osaltaan vaikuttaa yhteisöllisen opiskeluhoitotoiminnan toteuttamiseen. Tutum-

massa yhteisössä työskentely koetaan luonnollisesti helpommaksi: rooli on selkeämpi, jolloin esimerkiksi työnjakoa tai toisen työtä koskeviin odotuksiin liittyviltä epäselvyyksiltä todennäköisemmin välttyään. Myös se, mihin koulussa on totuttu ja mitä sen perusteella odotetaan, vaikuttaa kuraattorin toimintaan.

*Yhteisön jäsen.* Kuraattorit pitävät itseään yhtenä kouluyhteisön jäsenenä. Tarkasteltaessa koulun ammattilaisten yhteisöjä kuraattorien roolina on pääsääntöisesti sosiaalialan tai -työn asiantuntijana toimiminen. Tässä työ- tai ammattiroolissaan kuraattorit kokevat kouluyhteisössä toisinaan erityisyyttä.

Suhteessa opettajayhteisöön jotkut kuraattorit kertoivat tuntevansa itsensä irrallisiksi, erityisjäseniksi. Osa kertoi toimivansa aktiivisesti sen eteen, ettei näin olisi esimerkiksi osallistumalla mahdollisuuksien mukaan opettajakokouksiin. Osaltaan erityisyyden kokemukseen suhteessa opettajayhteisöön vaikuttaa se, että kuraattori on koulussa ainoa oman ammattiryhmänsä edustaja tai että hän työskentelee useammassa toimipisteessä. Työajan jakautuminen eri toimipisteiden kesken hankaloittaa tutuksi tulemistä ja yhteisön jäseneksi pääsemistä.

Myös opiskeluhuollon työntekijöiden yhteisössä sekä yhteisöllisessä opiskeluhoitoryhmässä kuraattorit ovat sosiaalialan /-työn asiantuntijoita. Kuitenkaan suhteessa näihin yhteisöihin erityisyyden kokemusta ei kuvata. Tehtäväkuvan ja ammatillisuuden kautta muotoutuneissa kuraattorien omissa sekä kuraattorien ja psykologien yhteisissä yhteisöissä kuraattorit kokevat olevansa tasaveroisia kollegoita.

*”Tässä koulussa määhän koen enemmän olevani semmoinen yhteisön jäsen, koska määhän oon täällä kolme päivää ja tiedän aika hyvin näiden vuosien myötä tämän yhteisön historiankin. Niin määhän pystyn oleen tässä paljon enemmän mukana, kun taas siellä koulussa, missä määhän käyn vaikka päivän viikossa.” (H13)*

*”Että määhän koen olevani aika irrallaan tai sillain niinku, että pitäis olla enemmän niitten opettajien kanssa. Se onnistuisi, jos olis kokopäiväisenä yksi koulu.” (H3)*

*”Jossakin isossa opettajayhteisössä saattaa omassa työroolissa tai ammattiroolissaan olla vähän ulkopuolinen yhteisön jäsen, vaikka onkin siihen kuuluva.” (H15)*

*Ryhmän vetäjä.* Yhteisölliseen opiskeluhooltoon keskeisesti liittyvässä luokkatyöskentelyssä kuraattorit tuntevan olevansa samanarvoisia kuin opettajat etenkin, jos työ saman luokkayhteisön kanssa on jatkunut pitempään. Enemmän ulkopuolisena asiantuntijana kuraattori toimii silloin, kun opettaja on

pyytänyt häntä ratkomaan jotakin luokassa esiintyvää pulmaa. Yleensä kuraattorit luonnehtivat toimivansa oppilaiden yhteisöissä ryhmän vetäjänä, joka johdattaa tehtävään – aikuisena, joka pitää homman kasassa, ohjaa työskentelyä ja ikään kuin kantaa vastuuta siitä.

*”Silloin, kun mää työskentelen just oppilaiden kanssa, niin silloin se on hyvin aktiivinen se mun rooli. Mä usein oon siinä ryhmän vetäjänä tai jotenkin semmosena.” (H9)*

*”Jos menee vaikka luokkaan tekemään jotain - - Onhan se rooli hyvin. Tai siis enemmänkin semmonen, että kertoo siitä asiasta ja johdattaa tehtäviin ja on niinku homman vetäjänä siinä.” (H6)*

*Koulun (sosiaalityön) asiantuntija.* Suhteessa koulun ulkopuolisiin yhteisöihin kuraattorit kertovat toimivansa paitsi koulun sosiaalityön, myös usein laajemmin koulun asiantuntijoina. Samantyyppiseksi rooli muotoutuu vanhempien kanssa työskenneltäessä.

*”Vanhempien ja koulun välillä mää oon monta kertaa semmosessa myöskin asiantuntijaroolissa eli en edusta vanhempia, enkä edusta opettajia, mutta toisaalta kuitenkin edustan aina koulua.” (H4)*

*”Rooli on enemmän semmonen välittäjä tai viestinviejä, vaikka sosiaalitoimen ja koulun välillä.” (H8)*

Kuraattorit tekevät siis yhteisöllistä opiskeluhoitoa monenlaisissa yhteisöissä ja monenlaisten yhteisöjen kanssa. Yhteisöllisen opiskeluhoitoon näkökulmasta merkittävimpiä näyttävät olevan koulun sisäiset sekä oppilaiden että ammattilaisten yhteisöt. Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tuntuisi painottuvan enemmän yksilökohtaiseen opiskeluhoitotyöhön, joskin jonkin verran kuraattorit tekevät yhteistyötä ulkopuolisten toimijoiden, esimerkiksi nuorisotoimen kanssa myös yhteisöllisen opiskeluhoitoon liittyen. Ammattilaisten yhteisöistä enemmistö on moniammatillisia, mutta tärkeitä ovat myös kollegoiden ympärille rakentuvat kuraattorien ”omat tiimit”. Yhteisöjen jäsenmäärä näyttää vaihtelevan yksittäisten henkilöiden yhteenliittymistä aina useamman sadan ihmisen muodostamaan kouluyhteisöön. Yhteisöjen valikoitumista yhteisöllisessä opiskeluhoitotyössä ohjaavat tarpeet, erilaiset rakenteet ja ohjeistukset, mutta myös tuttuus ja läheisyys. Kuraattorien näkemys omasta roolistaan näissä yhteisöissä vaihtelee yhdestä yhteisön jäsenestä muiden joukossa aina asiantuntijuuden myötä muodostuvaan erityisyyteen. Näkemykseen roolista vaikuttaa luonnollisesti myös se, mitä yhteisöä tarkastellaan – oppilaiden yhteisöissä rooli on erilainen kuin ammattilaisten. Kuraattorien yhteisö-käsitteen määrittelyissä sosiaalinen, erityisesti kasvokkain toteutuva vuorovaikutus näyttäytyy tärkeänä. Toisaalta myös fyysisesti rajatun alueen, kuten tietyn koulun merkitys yh-

teisöä määrittävänä tekijänä tulee esille. Olennaisena pidetään myös yhteistä päämäärää. Kuten Lehtonenkin (1990, 16–17) toteaa, eivät erilaiset yhteisö-käsitteen määrittelyt ole toisiaan poissulkevia, vaan kyse on pikemminkin tulkintoja koskevista painostuseroista. Näin myös kuraattoreiden jäsenyksissä, joissa tyypillistä oli, että yhteisöä määritettiin useamman ominaisuuden kautta.

## 6 YHTEISÖLLINEN OPISKELUHUOLTO OSANA KURAATTORITYÖTÄ

### 6.1 Yhteisöllisen opiskeluhuollon määrittelyä

Kuraattorien toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa voidaan aineistoni perusteella kuvata neljän tunnuspiirteen avulla. Ensinnä yhteisölliselle opiskeluhuollolle on ominaista se, että työskentelyn kohde on yksilötyötä laajempi. Yhteisöllinen opiskeluhuolto voi siten kohdistua kaikkiin koulun oppilaisiin ja ammattilaisiin, kokonaiseen luokka-asteeseen tai esimerkiksi tiettyihin luokkiin ja pienempiin oppilasryhmiin. Yhteisöllinen opiskelijahuolto konkretisoituu kuraattorien puheissa muun muassa niin, että toisin kuin yksilötyössä erilaisiin asiakastietojärjestelmiin ei tule yhteisölliseen opiskeluhuoltoon osallistuvista asiakkuusmerkintää.

*”No se ei oo yksilöön kohdistuvaa. Että se on niinku siitä erilaista, että se ei oo puhtaasti yhden asiakkaan tai hänen perheensä asiaan liittyvää, vaan se koskee laajempaa porukkaa.” (H3)*

*”Kaikki se työ, mikä tavallaan ei oo henkilökohtaisesti jonkun oppilaan tai vanhemman kanssa. Et sitä tehdään koko yhteisön kanssa tai niiden yhteisöjen kanssa. Se niinku koskettaa kaikkia tai sitten se koskettaa niitä, jotka haluaa, että se on heille.” (H8)*

Laajempi kohderyhmä vaikuttaa luonnollisesti siihen, millaisia teemoja yhteisöllisessä opiskeluhuollossa on tarkoituksenmukaista käsitellä ja työstää. Käsiteltävät teemat valitaan siten, että työllä voidaan vaikuttaa koko yhteisöön. Tämä on toinen kuraattorien nimeämä yhteisöllistä opiskeluhuolto-työtä määrittävä piirre. Kohderyhmän laajuuden ja käsiteltävien teemojen lisäksi kuraattorit tunnistavat kolmantena yhteisöllisen opiskeluhuollon piirteenä asioiden käsittelyn tason. Asioista puhutaan yleisemmällä, ilmiötasolla niin, että viesti soveltuu koko kulloisellekin kohderyhmälle.

*”Niissä tilanteissa, joissa sitä tehdään, niin niissä tavallaan käsitellään niinkun sellaisia ilmiöitä ja asioita yleisemmällä tasolla.” (H5)*

*”Siinä siis niinko sen yhteisön hyväksi sillain yleisellä tasolla pyritään niitä asioita pohtimaan ja ratkaisemaan.” (H7)*

Jotta yhteisöllisellä opiskeluhuollolla voitaisiin saavuttaa sille asetettuja tavoitteita, olennaista on yhdessä tekeminen, joka näyttäytyy aineistossa neljäntenä yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä määrittävänä tekijänä. Yhdessä tekemisessä tärkeää on paitsi se, että kaikki osallistuvat tekemiseen, myös se, että jokaisella yhteisön jäsenellä on oma roolinsa ja vastualueensa.

*”Se yhdessä tekeminen tietenkä, että siinä olis niinkun kaikki tahot siistijöistä, keittiön väestä, rehtoreihin ja toimipistepäälliköihin. Ja opiskelijat tietysti siellä yhtenä.” (H10)*

*”Siinä on mukana jotenkin eri toimijoita, sen yhteisen asian äärellä. Että en vaan toimi yksin, vaan että siihen osallistuminen on mahdollista ihan niinku henkilökunnalle ja nuorille itselleen.” (H15)*

Nämä neljä ominaispiirrettä ohjaavat selkeimmin kuraattorien jäsennyksiä yhteisöllisestä opiskeluhuollosta. Ne saavat kuitenkin erilaisia painoarvoja. Osa näkee ne kaikki merkittävinä, osa puolestaan vain yhden tai kaksi. Aineistosta löytyy myös yksittäinen selkeästi poikkeava tulkinta siitä, mitä yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan. Yksi kuraattoreista toteaa, että hän katsoo tekevänsä yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä aina silloin, kun liittyy oppilasasiaan itsensä ja oppilaan lisäksi jonkun kolmannen osapuolen. Yhteisöllisen opiskeluhuollon käsitettä ei näin ollen, tämän aineiston perusteella ymmärretä täysin yhdenmukaisesti.

## 6.2 Yhteisöllisen opiskeluhuollon sisällöt

Vuonna 2014 voimaan tulleella oppilas- ja opiskelijahuoltolailla (1287/2013) opiskeluhuoltotyön painopistettä muutettiin korjaavista toimenpiteistä ennaltaehkäisevän työn suuntaan. Laissa korostetaan aiempaa enemmän yhteisöllisiä työmuotoja. (Mahkonen 2014, 61–70.) Yhteisöllisellä opiskeluhuollolla tarkoitetaan lain mukaan muun muassa oppilaitosyhteisön ja -ympäristön hyvinvoinnista, terveellisyydestä, turvallisuudesta ja esteettömyydestä huolehtimista. Mitä tällaiset toimet käytännössä haastattelemieni kuraattorien mielestä tarkoittavat, millaisia sisältöjä heidän toteuttamansa yhteisöllinen opiskeluhuolto saa, mitä keinoja ja menetelmiä sitä tehdessä hyödynnetään ja millaisia tavoitteita kuraattorit tälle työlleen asettavat?

Haastattelemanani kuraattorit toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhuoltoa monin eri tavoin. Eri kunnissa ja eri kouluasteilla toimivat kuraattorit kuvaavat tekemänsä yhteisöllisen työn sisältöjä lopulta ”suurempien linjojen osalta” varsin samansuuntaisesti, toisin kuin moni heistä etukäteen oletti. Tämän tutkimuksen perusteella kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhuollon sisältöjä ovat: luokka- ja ikäluokkatyöskentely, ryhmätoiminta, opiskeluhuoltoryhmän työ, konsultointi, tapahtumat, juhlat ja teemapäivät sekä suunnittelu- ja kehittämistyö, yhteistyö vanhempien kanssa ja vapaamuotoinen kohtaaminen.

Tarkasteltaessa lähemmin kuraattorien tekemän yhteisöllisen opiskeluhuollon sisältöjä voidaan jäsennyksessä käyttää hyväksi Gordonin ja kumppaneiden (2000, 65–66) esittämää koulun jakoa viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen tasoon. Tällainen tarkastelu tarjoaa yhdenlaisen näkökulman siihen,



millaisissa toimintaympäristöissä kuraattorit toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhuoltoa etenkin koulun sisällä, ja siten se osaltaan täydentäneekä edellisessä luvussa muodostunutta kuvaa kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhuoltotyön tekemisen paikoista. Työn sisällöt eivät paikantune vain yhteen näistä koulun tasoista, vaan monipuolinen ja -tasoinen työ erilaisine elementteineen liittyy jollakin tavoin niistä kaikkiin. Kuraattorien työskentelylle raamit luo fyysinen koulu, kuten koulun arkkitehtuuri ja luokkien jäsentely. Osaltaan näitä raameja ja työskentelyn reunaehdoja rajaa myös Gordonin ja kumppaneiden (2000) jaottelun mukainen virallinen koulu opetussuunnitelmineen ja ohjeistuksineen, joilla myös opiskeluhuoltotyön suuntaviivoja määritellään.

*Luokka- ja ikäluokkatyöskentely.* Merkittävän osan kuraattorien yhteisöllisestä opiskeluhuoltotyöstä muodostaa luokkatyöskentely, jota toteutetaan sekä säännöllisesti että erilliseen pyyntöön perustuen. Tähän tutkimukseen osallistuneet kuraattorit katsovat poikkeuksetta, että monipuolinen luokkatyöskentely kuuluu heidän yhteisölliseen opiskeluhuoltotyöhönsä. Tarkastelen säännöllisesti toteutettavaa ja pyyntöön perustuvaa luokkatyöskentelyä seuraavassa omina kokonaisuuksinaan.

*Säännöllisesti toteutettava luokkatyöskentely.* Kuraattorien toteuttamassa säännöllisessä luokkatyöskentelyssä voidaan erottaa erilaiset teematunnit ja -kokonaisuudet sekä uuteen kouluun siirtymiseen ja uudessa koulussa aloittamiseen liittyvä työ (ns. nivelvaihe- ja ryhmäytystyö).

Valtaosa kuraattoreista pitää jonkin tietyn luokka-asteen oppilaille erilaisia, vuosittain toistuvia teematunteja. Nämä säännöllisesti toteutettavat teematunnit ovat yleensä 1-5 oppitunnin kokonaisuuksia. Teematunteja pidetään sekä yksin että yhdessä työparin, kuten luokan/ryhmän opettajan tai koulupsykologin kanssa. Teematuntien järjestäminen näyttää aineistoni perusteella painottuvan alakouluihin. Tyypillisinä teemoina niissä toistuvat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät asiat.

*”Kakkosluokille tänä lukuvuonna, viime syksynä ja vähän alkukeväästä pidin semmoset, oikeestaan kaveritaitoihin liittyviä, MLL:n semmonen malli. Kolme kakkosluokkaa, kaikille viisi tuntia. Ja sitten kutosluokille pidettiin koulupsykologin kanssa juurikin mielen hyvinvointiin liittyvät yhdet tunnit nyt keväällä.” (H1)*

*”Sit, jos mää pidän jotain luokkatunteja, niinko niitä vitos-kutos, jotka kohdistuu kaikkiin noihin vitos-kutosiin yhdessä sit nuorisotoimen ja seurakunnan kanssa, niin ne on sitä semmosta yhteisöllistä. - - Se menee semmosella onnellisuus-teemalla, niinku semmosta mielen hyvinvointia.” (H7)*

Tällaiset kuraattorien toteuttamat säännölliset teematunnit voidaan tulkita paikantuvan Gordonin ja kumppaneiden (2000, 65–66) jaottelun mukaiseen viralliseen kouluun. Teematunnit pidetään tyypillisesti luokkahuoneissa, niihin liittyy oppimistavoitteita sekä opetustilanteille ominaista vuorovaikutusta, jotka ovat virallisen koulun piirteitä (Kiilakoski 2012, 11). Näissä tilanteissa kuraattorit kertovat usein saavansa ryhmän vetäjän roolin, johon sisältynee myös jonkinlaista, viralliselle koululle ominaista oppilaiden ja opettajan, tai tässä tapauksessa kuraattorin välistä hierarkkisuutta (Gordon ym. 2000, 66–67).

Teematuntien lisäksi merkittävä osa kuraattorien toteuttamaa luokkatyöskentelyä on uudessa koulussa aloittamiseen liittyvä ryhmäytystyöskentely, joka painottuu tavallisesti alkusyksyyn ja jonka kohteena on koko uusi, koulussa aloittava ikäluokka. Käytännössä ryhmäytystä toteutetaan joko yksittäisinä oppitunteina tai useamman oppitunnin mittaisina kokonaisuuksina. Yksittäisissä kouluissa ryhmäytyksille on saatettu varata kokonainen päivä. Kuraattorien mukaan ryhmäytystyötä saatetaan toisinaan tehdä yhteistyössä esimerkiksi nuorisotoimen tai seurakunnan kanssa.

*”Ryhmäytyksiä tehdään aika paljon. Varsinki tietysti silloin, kun tulee uudet opiskelijat, niin se koulun alotus on tosi tärkeä kohta, että tulis sitä sosiaalista verkostoa ja tutustumista.” (H6)*

*”Jos miettii tosta lukuvuoden alusta, juuri ne ryhmäytykset on semmonen. Jotenkin mä itse miellän, että se on sitä oikeen niinku yhteisöllisen työn ydintä, että ryhmäytetään ryhmiä.” (H9)*

Tällainen kuraattoreiden toteuttama ryhmäytymiseen ja luokkahengen muodostamiseen tähtäävä työ voidaan tulkita paikantuvaksi vain osin viralliseen kouluun. Paremminkin se voidaan katsoa osaksi epävirallista koulua, jossa huomio kiinnittyy kouluun lasten ja nuorten ystävyys-suhteiden muodostamisen mahdollistava paikkana (Gordon ym. 2000, 53). Silloin kun ryhmäytystyö toteutetaan koulun opetustehtävälle ominaisena luokkatyöskentelynä, voidaan siinä nähdä myös viralliseen koulun elementtejä. Jo ryhmäytystyön tarkastelu osoittaa sen, että kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen työn sisältöjen paikantaminen vain johonkin koulun tasoon on vaikeaa. Samanaikaisesti, kun työn sisällöt ovat hyvin monipuolisia, koulun tasot, fyysinen, virallinen ja epävirallinen on olemassa rinnakkain, jatkuvasti toisiinsa vaikuttaen (Kiilakoski 2012, 10–12).

Kolmen haastattelemani kuraattorin tehtäviin kuuluu myös säännöllinen työskentely nivelvaiheissa, etenkin alakoulusta yläkouluun siirtyvien oppilaiden kanssa. Tämä niveltyö käsittää tyypillisesti muutamia vierailuja alakoululla yläkouluun siirtymässä olevien oppilaiden luokissa. Lisäksi niveltyöhön sisältyy näiden oppilaiden tutustumisvierailujen järjestäminen yläkouluun.

*"Sitten on nää rakenteisiin liittyvät, jotka toistuu vuosittain. - - Nää nivellykset ja ryhmäytykset kutosille ja seiskoille. Se on semmonen ikävaihe, mihin liittyy paljon muutoksia ja muutenkin luokat aina muuttuu ja muuta. Et aattelen, et siinä kohtaa on viimeistää tärkeä, et kuraattori tulee kaikille tutuksi." (H11)*

*"Nyt on ehkä korostunu noi kutosten nivellykset. - - Et mä käyn heitä kuudesluokkalaisia kolme kertaa tapaamassa liittyen just siihen oman luokan työyhteisön ryhmäytymiseen ja ilmapiiriin, mutta ajatellen sitten sitä sinne seiskalle siirtymistä." (H12)*

Varsinaisen ryhmäytys- ja niveltäyöskentelyn lisäksi jokainen haastatteluuni osallistunut kuraattori kertoo käyvänsä esittelemässä itsensä, omaa työtään sekä laajemmin opiskeluhoollon palveluja uusille, koulussa aloittaville oppilaille. Usein esittelykierros tehdään yhdessä koulupsykologin ja/tai -terveydenhoitajan kanssa. Osa kertoo varsinaisen esittelyn lisäksi kertovansa samalla oppilaille erilaisista opiskeluhoollotyöhön keskeisesti liittyvistä aiheista, kuten hyvinvoinnista.

*"Sit me kierretään noi kaikki uudet luokat terveydenhoitajan ja psykologin kanssa. Pidetään heille luokkatuntia ja opetellaan vähän tunteen toisiamme." (H13)*

*"On ollu sellasia niinkun, koulupsykologin kanssa myös, missä on kerrottu meidän palveluista ja sit samalla tutustuttu luokkaan erilaisin keinoin. - - Nyt oon lukuvuoden alussa kiertäny kaikki luokat ja käyny esittäytymässä." (H14)*

*Pyydettyä toteutettava luokkatyöskentely.* Kuraattoreiden tehtäviin sisältyy myös luokkatyöskentelyä, johon aloite tulee erikseen nimenomaisena pyyntönä. Tällöin työskentelyllä voidaan pyrkiä ratkaisemaan esimerkiksi luokassa ilmenneitä työrauhaongelmia tai luokan sosiaalisiin suhteisiin liittyviä kysymyksiä kuten kiusaamis- ja konfliktitilanteita. Tavallisesti luokkatyöskentelyä koskevan toiveen esittää luokan opettaja, mutta myös oppilaat itse sekä heidän vanhempansa saattavat kertoa esiintulleesta tarpeesta.

*"Voi tulla pyyntö, et on vaikka joku työrauhaan liittyvä homma, johon mietitään jotain. Tai kuppikuntien muodostumiseen, sosiaalisiin suhteisiin." (H1)*

*"Jos jossain tietyssä luokassa on jotakin hankaluuksia ihmissuhteissa tai jossain, niin sit mä työskentelen sen luokan kanssa." (H9)*

*"Esimerkkinä nyt vaikka semmonen, että opettajalla on vaikka hankala tilanne jonkun työilmapiirin kanssa siinä luokassa. Niin sit sovitaan, että voin mennä puhumaan, vetämään jonkunlaisia tunteja." (H12)*

Tällainen, interventiotyyppisempi, pyydettyä toteutettava luokkatyöskentely näyttää olevan säännöllisesti toteutuvan luokkatyöskentelyn tavoin varsin merkittävä osa kuraattorien toteuttamaa yhteisöl-

listä opiskeluhuoltoa. Yksittäiset kuraattorit kertovat, että haastattelua edeltäneenä lukuvuonna heidän toteuttamansa luokkatyöskentely oli selkeästi painottunut juuri pyydettyä toteutettuun työskentelyyn ja säännöllisesti luokissa tehtävä työ oli vähäisempää.

*Ryhmätoiminta.* Myös erilaisten pienryhmien vetäminen on osa kuraattorityötä. Aineiston perusteella se on merkittävämpi osa perusopetuksessa kuin toisella asteella toimivien kuraattoreiden työtä. Toisella asteella pienryhmiä näyttäisi toimivan epäsäännöllisemmin, jos lainkaan. Pienryhmät kootaan tavallisesti jokin teeman ympärille. Tällaisia teemoja ovat vaikkapa sosiaaliset/kaveritaidot, jännittäminen tai suorituspaineeet ja stressi. Tytöille ja pojille saatetaan järjestää omia ryhmiä. Pienryhmän jäsenet voivat olla eri luokka-asteiden oppilaita, joilla on tarve samoihin teemoihin liittyvien asioiden työstämiselle. Joskus ryhmä voi muodostua myös osasta tietyn luokan oppilaita.

Käsitys siitä, onko ryhmätoiminta osa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa, ei ole yhteneväinen. Usea kuraattori kertoo pohtineensa joko itse tai yhdessä kuraattorikollegoidensa kanssa sitä, lasketaanko pienryhmätyöskentelyä lainkaan yhteisölliseen työhön kuuluvaksi. Noin puolet ryhmiä pitävistä kuraattoreista on päätenyt siihen, ettei pienryhmätyöskentely ole yhteisöllistä työtä, vaan se joko kuuluu yksilö- ja yhteisöllisen työn rajapintaan tai on selkeästi yksilötyötä. Tässä rajanvedossa keskeisenä pidetään muun muassa sitä, että ryhmän jäsenet ohjautuvat ryhmään selkeästi yksilöllisten tarpeidensa takia. Usein ainakin osa pienryhmiin osallistuvista on jo entuudestaan opiskeluhuollon asiakkaita.

*”Sittenhän me ollaan tehty myös ryhmiä joitakin. Mutta me ollaan mietitty, onko se yhteisöllistä, koska ryhmään hakeudutaan jo jollain tietyllä... Jos meillä on vaikka kovasta koulustressistä tai suorituspaineeista kärsiviä. Nehän ohjautuu jo tavallaan sillä ”statuksella” siihen ryhmään. - - Tultu ehkä siihen tulokseen, että ei yhteisöllistä, vaikka siis kenen tahansa on mahdollista tulla.” (H1)*

*”Nyt on aika vähän ollu mitään suljettuja ryhmiä mulla. Mutta niitäkin välillä on. Et siihen on ihan ”viis oppilasta tyyppisesti” ohjattu ja silloin ne on aina vanhempien kanssa sovittu ja kaikki tietää, miksi tää ryhmä on. Niistä sit mun mielestä jo vähän menee se raja, et onks se yhteisöllistä vai yksilötyötä. - - Mut ehkä se on siinä rajapinnassa, yksilö- ja yhteisöllisen työn välissä.” (H11)*

Ryhmään osallistumisesta tulee yksilötyön merkintä asiakastietojärjestelmiin, mikä ohjaa osaltaan kuraattoreiden tulkintaa työn laadusta. Tulkintaan voi vaikuttaa myös se, ovatko ryhmät käynnistyneet, koska useammalla yksilöasiakkaalla on havaittu samansuuntaisten asioiden työstämisen tarve vai säännönmukaisesti siten, että niihin voi ilmoittautua käytännössä kuka tahansa.

*Tapahtumat, juhlat ja teemapäivät.* Erilaiset juhlat, tapahtumat ja teemapäivät ovat osa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa. Joissakin niistä kuraattori saattaa olla koko tapahtuman alullepanija, keskeinen suunnittelija ja/tai toteuttaja esimerkiksi yhdessä muiden opiskeluhuollon työntekijöiden kanssa. Osa tapahtumista ja teemapäivistä puolestaan toteutetaan selkeästi opettaja- ja/tai oppilastoimijavetoisempina, jolloin kuraattori voi olla mukana yhtenä osallistujana muiden joukossa tai esimerkiksi pajatyypisissä päivissä jotakin yksittäistä pistettä pitämässä.

*”Me ollaan järjestetty tämmöstä (nimi)-kaupunkisuunnistuskilpailua. Siinä ideana ois just, et kun tulee nää uudet opiskelijat ja moni muuttaa muualta, eikä tunne kaupunkia, eikä välttämättä oo verkostoo ollenkaan täällä. Et se ois semmonen hauska tapa tutustua uusiin ihmisiin ja samalla kaupunkiin.” (H6)*

*”Järjestän myös jotain tapahtumia täällä - - Missä ollaan sitten mukana tuomassa semmosta yhteishenkeä ja hyvää mieltä. - - Tehdään jotakin tempauksia mahdollisesti.” (H15)*

Kuraattorit pitävät myös pelkkää läsnäoloa erilaisissa tapahtumissa tärkeänä. Läsnäolo ja näkyvillä oleminen tekee kuraattorin oppilaille tutummaksi ja se tarjoaa myös mahdollisuuden toimia eräänlaisena tarkkailijana, jolloin esimerkiksi yhteisöjen toiminnasta ja niiden jäsenten välisistä sosiaalisista suhteista on mahdollista saada informaatiota.

Erilaiset teema- ja juhlapäivät, joissa kuraattorit ovat eri tavoin ja erilaisissa rooleissa mukana, voidaan paikantaa Gordonin ja kumppaneiden (2000) jaottelussa epäviralliseen kouluun. Ne tarjoavat mahdollisuuksia ja areenoita paitsi oppilaiden keskinäisten ystävyyssuhteiden luomiseen myös koko kouluyhteisön yhteishengen kehittämiseen ja yhteisöllisyyden rakentamiseen, kuten haastatteluotteistakin voidaan havaita. (Gordon ym. 2000, 53, 104; Kiilakoski 2012, 10–12.)

*Opiskeluhuoltoryhmän työ.* Jokainen haastattelemani kuraattori nimeää yhteisöllisen opiskeluhuoltoryhmän työn osaksi toteuttamaansa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa. Aineistoni perusteella opiskeluhuoltoryhmän työskentelyssä painottuu suunnittelu- ja kehittämistyö. Ryhmässä käydään läpi esimerkiksi kouluterveyskyselyn tuloksia, keskustellaan kouluyhteisöön liittyvistä ajankohtaisista ilmiöistä sekä mietitään, millaisin konkreettisin toimenpitein havaittuihin, kouluyhteisöstä nousseisiin tarpeisiin voitaisiin vastata. Opiskeluhuoltoryhmän kokoontumiset toimivat myös yhteisölliseen opiskeluhuoltotyöhön liittyvien asioiden tiedottamisen, muistuttamisen, arvioinnin ja seurannan väylinä. Yhteisölliset opiskeluhuoltoryhmät kokoontuvat säännöllisesti, mutta se, kuinka usein ryhmät kokoon-

tuvat vaihtelee paljon koulukohtaisesti. Jotkut kuraattoreista kertovat, että yhteisöllinen opiskeluhoitoryhmä saattaa kokoontua kerran, kahdestikin kuukaudessa. Toisissa kouluissa kokoontumisia on vuositason kolmesta neljään.

*”Tietenki se meidän opiskeluhoitoryhmän työ. Meillä on kokoukset kerran, voi olla ehkä ollu kerrankin kuukaudessa. Siellä päätetään tiettyjä asioita. Käydään läpi näitä tällaisia yhteisiä ja sitten niiden tiettyjen asioiden eteenpäin vieminen sitten. - - Ilmiötason pohdintaa ja mitä opiskeluhoitossa on tapahtunut uutta. Mietitään, et miten saatais sinne opiskelijayhteisöön niitä asioita vietyä, et kuka toimis ja millä tavalla.” (H2)*

*”Sitten ne kokoukset (yhteisöllisen opiskeluhoitoryhmän). Että meillä on aika niinku semmosta tiivistähtistä. Me kokoonnutaan aika usein miettimään, missä nyt mennään ja sitten niitä huoli- asioita. - - Se on ollu vähän munikin toive, että oon koko ajan sanonu rehtorille, että nähdään vaan usein, aina meillä riittää asiaa. Se on semmosta säännönmukaista arviointia siitä, mil- laista nyt on ollut ja mitä on menoillaan ja onko oikeeseen suuntaan menty.” (H13)*

Opiskeluhoitoryhmätyön voidaan mieltää toteutuvan Gordonin ja kumppaneiden (2000, 65–66) ja- ottelun mukaisella virallisen koulun tasolla. Viralliselle koululle ominaisesti se on koulun ohjeistuk- siin, sääntöihin sekä opetussuunnitelmaan nojaavaa ja kiinnittyvää, oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) sääntelemää toimintaa. Opiskeluhoitoryhmässä tehtyjen linjausten ja ratkaisujen, kuten erilaisten toiminta- ja menettelyohjeiden vaikutukset ulottuvat osin myös oppilaiden keskinäisten sekä oppilaiden ja koulussa toimivien ammattilaisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin rakentaen siten viralliselle koululle ominaisesti niitä raameja, joissa epävirallinen koulu toteutuu (Gordon ym. 2000, 53).

*Konsultointi.* Monimuotoinen konsultointi erityisesti opettajien, mutta myös koulun muiden ammat- tilaisten kanssa on osa koulukuraattorien yhteisöllistä työtä. Konsultoinnilla viitataan tässä sekä erik- seen sovittuina ajankohtina toteutuvaan, ”muodollisempaan” konsultoitumiseen että vapaamuotoiseen, koulun toimintaa koskevaan ajatustenvaihtoon. Joissakin kouluissa formaalimmalle konsultoinnille on varattu erikseen ajankohta, jolloin koulun muu henkilökunta voi tulla keskustelemaan kuraattorin kanssa mieltään askarruttavista asioista. Tällöin pohdittavana saattavat olla esimerkiksi luokassa il- menneet haasteet, joiden ratkaisemiseksi opettaja toivoo kuraattorin apua ja ideoita.

*”Joskus, kun luokissa on jotain tilanteita päällä, se voi tarkoittaa sitä, että opettaja konsultoi mua, että mitä siinä ryhmätasolla kannattais tehdä.” (H4)*

*”Näa meidän konsultaatiot. Eli me pidetään niinku terveydenhoitaja, koulupsykologi ja -ku- raattori konsultaatioita opettajille ja kenelle vaan henkilökunnalle.” (H13)*

Yksi kuraattori kertoi, että hän järjestää yhteistyössä muiden opiskeluhuollon työntekijöiden kanssa opettajille suunnattuja ”casetyöskentely”-tapaamisia, joissa opetushenkilöstön ja opiskeluhuollon työntekijöiden on tarkoitus yhdessä pohtia, millaisin keinoin erilaisissa tilanteissa voitaisiin ja tulisi toimia. Teemat näissä tapaamisissa saattavat liittyä esimerkiksi lastensuojeluun tai päihdeasioihin.

*”Me tehtiin esimerkiksi semmonen henkilökunnalle, tällöinen ”kun huoli herää”. Et meillä oli neljä casea, esimerkiks päihteet ja epäselvät poissaolot. - - Et, ”mitä tekisit opettajana”. Jaettiin se porukka neljään ryhmään ja ne meni eka miettiin itse sitä casea ja sit käytiin ne yhdessä. - - Tämmöstä tietotaitoo. Et keskustellaan ja hiotaan se tieto.” (H10)*

Kuraattorit osallistuvat myös esimerkiksi opettajakokouksiin ja ottavat siellä kantaa sekä tarjoavat näkökulmia ajankohtaisiin asioihin omasta asiantuntijuudestaan käsin.

*”Sitte jos miettii opettajia, niin opettajien kokouksissa erilaisten mun työnkuvaan liittyvien asioiden kertominen ja niistä keskusteleminen ja esiin nostaminen.” (H2)*

Muodollisemmin tapahtuvan konsultoinnin rinnalla kuraattorit kertovat käyvänsä myös vapaamuotoisempia keskusteluja, ”...paljohan se on semmoista asioiden jakamista”. Ne saattavat keskittyä oppilaitosympäristön asioihin, kuten siisteyteen, ruokailuun tai turvallisuuskysymyksiin. Asiat tulevat ja niitä otetaan luontevasti puheeksi esimerkiksi opettajanhuoneessa kahvikupin ääressä.

*Suunnittelu ja kehittäminen.* Yhteisöllinen opiskeluhoito sisältää myös opiskeluhoitoryhmän ulkopuolella tehtävää suunnittelu-, selvitys- ja kehittämistyötä. Osa kuraattoreista on tai on ollut mukana kehittämässä varsinaisten kouluterveyskyselyiden rinnalle erilaisia kyselyitä ja selvityksiä tai toimintaohjeita, joilla on kartoitettu esimerkiksi kouluviihtyvyyttä tai oppilaiden nukkumista sekä ohjattu poissaoloihin puuttumista.

*”Sit me (opiskeluhoitohenkilöstö) ollaan tehty esim. joku kysely, liittyen vaikka nukkumiseen. Niin siinä oltiin se laatijataho ja käytiin ne vastaukset läpi.” (H13)*

Moni kuraattori nimeää osaksi yhteisöllistä opiskeluhoitotyötään myös eri teemojen ympärille kootuihin työryhmiin osallistumisen. Tällaisten työryhmien katsotaan vähintäänkin linkittyvän yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön. Työryhmät voivat olla joko oppilaitoksen sisäisiä ryhmiä tai sellaisia, joiden kokoonpanoon kuuluu myös oppilaitoksen ulkopuolisia toimijoita ja joissa käsitellään laajasti lasten, nuoren ja perheiden palveluihin liittyviä kysymyksiä. Myös kuraattoreiden sekä kuraattoreiden

ja psykologien niin sanottujen ”omien tiimien” työskentely katsotaan osaksi yhteisöllistä opiskelu-  
huoltotyötä, silloin kun niissä aktiivisesti mietitään ja pyritään kehittämään yhteisöllisen työn sisäl-  
töjä.

*”Ja semmoset, kun niissä kiusaamisasioiden suunnittelussa mukana ja tietysti puuttumassa nii-  
hin ja muuta. Et paljonhan se on semmosta.” (H7)*

*”Kaikilla meillä on jotain tämmösiä työryhmiä. Et joku on jossain nepsy-työryhmässä mukana  
ja joku joissain muussa.” (H11)*

*”Terveystieteiden ja koulupsykologien kanssa (kohtaamispaikkatoiminnan) puitteissa ja ul-  
kopuolellakin tehdään semmosta yhteisöllistä työtä, että mietitään, miten joku toiminta tai pal-  
velu sopii tänne. - - Miten parannetaan toimintaa yhdessä ja semmosia asioita suunnitellaan.”  
(H16)*

Suunnittelu- ja kehittämistyöhön linkittyy myös verkostoyhteistyö. Verkostoyhteistyöllä viitataan  
tässä kunnan alueella lasten ja nuorten palveluissa toimivien tapaamisiin, joihin sisältyy osin myös  
ajankohtaisten teemojen ilmiötason pohdintaa. Keskeistä näissä tapaamisissa on toimijoiden välinen  
tiedonvaihto sekä tarvittaessa erilaisten yhteisten linjausten tekeminen.

*”Tässähän on vuosia pyöriny jo semmoset säännölliset tapaamiset esimerkiksi lastensuoje-  
lun/perhepalveluiden kanssa... Että ihan ilmiöistä, että mitä niinkun kummallakin taholla me-  
nee, et ollaan samalla kartalla.” (H5)*

*”Et ainakin kerran vuodessa, mielellään kaks kertaa tavattais ainakin lastensuojelun sossut ja  
perheneuvola ja nuoriso-ohjaajia ja tämmösiä tärkeitä, kenen kanssa on niitä yhteisiä juttuja. -  
- Sen huomaa, jos ne yhteistyötapaamiset puuttuu, ettei enää yhtään tiedä, mitä muissa menee.”  
(H11)*

Osa verkostoyhteistyötä on myös oppilaitoksen ja sen ulkopuolisten toimijoiden välisenä linkkinä  
toimiminen. Se voi liittyä esimerkiksi kohtaamispaikkatoimintaan tai erilaisiin oppilaitoksessa järjes-  
tettäviin koulutuksiin.

*Yhteistyö vanhempien kanssa.* Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) yhteisöllistä opiskelu-  
huoltotyötä määrittävän 4§:n mukaan oppilaitoksen työntekijöiden tulee osana tehtäviään edistää ko-  
din ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä. Aineistoni perusteella tämä tarkoittaa osana kuraattorien työtä  
ensisijaisesti vanhempainiltoihin osallistumista yhdessä koulun muiden ammattilaisten kanssa. Van-  
hempainilloissa kuraattorit esittelevät itsensä, työtään sekä saattavat kertoa lisäksi jostakin lasten ja  
nuorten hyvinvointiin liittyvästä teemasta.



*"Sitte tietenkä yks, mikä on tietyllä lailla yhteisöllistä työtä, niin huoltajien kanssa tehtävä työ. Että semmoset esim. kotiväenillat. Et sitte jostain aiheesta pitäminen. Ollaan pidetty keskusteluja, luentoja ja tän tyyppisiä." (H2)*

*"Sitten voi olla vanhempainilloissa mukana olemista. - - Et se voi olla joku semmonen, et mistä nyt halutaan puhua tai tiedottaa tai vanhempia askarruttaa. Et vähän niinku, että nousee siitä tarpeestakin sitte. - - Ja sit tosiaan voi olla joku kodin ja koulun päivä, niin siellä mukana sitten." (H8)*

Yksittäiset kuraattorit kertovat myös yhteistyöstä vanhempainyhdistysten kanssa sekä kodin ja koulun teemapäivistä. Teemapäivien aikana vanhemmilla on yleensä mahdollisuus tutustua ja osallistua yhteen koulupäivään.

*Vapaamuotoinen kohtaaminen, ilmapiiriin vaikuttaminen.* Yhteisöllisen opiskeluhoitotyön sisältöjen kuvauksissa korostuu vahvasti vapaamuotoisen kohtaamisen merkitys. Kuraattorit painottavat haastatteluissa toistuvasti läsnäolon, ystävällisen kohtaamisen ja toisen huomioimisen merkitystä osana jokapäiväistä työtään. Arkista kanssakäymistä, tervehtimistä ja kuulumisten kyselyä niin käytävillä, opettajahuoneissa kuin välitunneillakin pidetään tärkeänä sekä oppilaita kohdatessa että koulun henkilökunnan kesken. Vastauksissa usea kuraattori painotti, kuinka yhteisöllisen opiskelutyön ei tarvitse aina olla mitään erityistä, vaan merkityksellistä on jokapäiväinen kohtaaminen, asenteet ja arvot. Läsnä olemalla sekä kuulumisten ja toiveiden kyselyn lomassa voi luontevasti saada myös tärkeää tietoa esimerkiksi oppilasyhteisön tarpeista, mitä voi hyödyntää yhteisöllisen opiskeluhoitollon kehittämisessä ja suunnittelussa.

*"Se on vaan semmosta yleistä vuorovaikutusta kaikkien kanssa. Että tervehdit joka ikistä ja kysyt, mitä kuuluu heti, kun sopiva tilaisuus tulee. Se on varmasti kaikkein tärkeintä ja se, että on mahdollisimman paljon läsnä koulun arjessa ja opettajanhuoneessa." (H4)*

*"Se on tavallaan siinä toimintakulttuurissa - - Että sää vaikka jotenkin kohtaat sen lapsen käytävällä. Niinku iloisesti ja tervehtien ja huomioit häntä. Et se lähtee jotenki ihan siitä, niinku ilmapiirin rakentamisesta." (H13)*

Vapaamuotoiseen kohtaamiseen ja ilmapiiriin vaikuttamiseen tähtäävän työn osana voidaan pitää myös koulujen kohtaamispaikkatoimintaa. Se näyttää aineistoni perusteella painottuvan toisen asteen oppilaitoksiin. Kohtaamispaikoissa oppilaiden on mahdollista tavata opiskeluhoitollon työntekijöiden lisäksi monipuolisesti eri toimijoita, kuten etsiviä nuorisotyöntekijöitä, järjestötoimijoita sekä terveyspalveluiden ja Kelan työntekijöitä.

Tällaisen, varsinaisten opetustilanteiden ulkopuolella toteutuvan vapaamuotoisemman kohtaamistyön voidaan tulkita mielestäni yhteisöllisen opiskeluhuollon sisällöistä selkeästi paikantuvan epäviralliseen kouluun (Gordon ym. 2000, 53, 104). Siinä keskiössä on epäviralliselle koululle tyypillisesti koulun opetustehtävästä erillinen, joskin myös siihen luonnollisesti vaikuttava kouluyhteisön jäsenten välinen vuorovaikutus, jonka myönteisiä arvoja ja asenteita välittävä vire on omiaan tukemaan kouluyhteisön yhteisöllisyyden rakentumista (Kiilakoski 2012, 10–12).

Tämän tutkimuksen perusteella kuraattorien toteuttama yhteisöllinen opiskeluhuolto näyttää saavan hyvin monenlaisia sisältöjä. Merkittävän osan siitä muodostaa käytännön työ erilaisten oppilasyhteisöjen kanssa. Kuraattorit mieltävät yhteisölliseen opiskeluhuoltoon kuuluvaksi kuitenkin myös työskentelyn oppilaiden vanhempien kanssa sekä opiskeluhuoltoryhmän työn ja monimuotoisen ja -sisällöisen suunnittelu-, kehittämis- ja konsultointityön, jossa painottuu moniammatillisuus. Lisäksi siihen erilaiset juhlat ja teemapäivät sekä vapaamuotoisempi kohtaamistyö, jotka koskettavat paitsi oppilaita vanhempien myös koulussa toimivia ammattilaisia, ovat osa kuraattorien toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa.

### 6.3 Keinot ja menetelmät

Tutkimukseeni osallistuneet kuraattorit käyttävät yhteisöllistä opiskeluhuoltoa tehdessään monipuolisesti erilaisia menetelmiä. Tavallisesti he itse kehittävät, muodostavat ja muokkaavat kokeilun ja kokemuksen pohjalta kokonaisuuksia, joita edelleen joustavasti muovataan kulloiseenkin tarpeeseen. Näissä kokonaisuuksissa saattaa olla osia joistakin valmiista aineistoista. Harvoin käytössä on kuitenkaan mikään tarkasti strukturoitu malli. Myös oppilaiden toiveita pyritään kuulemaan ja hyödyntämään työskentelymenetelmien suunnittelemisessa ja valitsemisessa.

*”Et vähän semmosta niinkun ”leikkaa ja liimaa”. Et ne on melkein sit sellaisia, et ite rupee tekemään jotakin ja sit ne siinä hioutuu. - - Vähän semmosta, että koittaa jotakin, et toimiiks tää.” (H8)*

*”Jos on luokkatyöskentelyä, niin sit niinku luokan kans yhdessä mietitään, että mitkä on ne haasteet ja mitä voitais tehdä. Mitä heiltä nousee. - - Että yhdessä luodaan niitä rakenteita.” (H9)*

Erilaisten luokka- ja ryhmäyhteisöjen kanssa työskennellessään kuraattorit kuvaavat käyttävänsä muun muassa toiminnallisia menetelmiä, esimerkiksi draamaa, rentoutusmenetelmiä sekä leikkejä ja pelejä. Toiminnallisia menetelmiä hyödynnetään esimerkiksi luokan tai ryhmän sosiaalisiin suhteisiin

liittyvien teemojen käsittelyssä, kuten ryhmähengen luomiseen tai kiusaamis- ja konfliktitilanteiden ratkomiseen tähtäävässä työssä. Kuvitteellisia ja todenmukaisia kiusaamistilanteita voidaan työstää draaman keinoin tai sovittelun omaisesti. Työskentelyssä saatetaan käyttää myös erilaisia kirjallisia tehtäviä ja tehdä sopimuksia luokan arvoista tai myönteisen luokkahengen ylläpitämiseksi.

*”Sit ne (oppilaat, luokka/ryhmä) on tehny vaikka kiusaamisteemasta pieniä näytelmiä. Että sillä lailla jotkut paikat on jo ikään kuin koulussa, että ”tää tapahtuu täällä ja tällainen tapahtuma”. Ja jotain rooleja on ehkä mietitty jo valmiiksi. - - Sitten ne esitetään toisille ja puretaan sitä, että mitä tapahtui ja sillain.” (H12)*

Oppilaiden, heidän vanhempiensa sekä koulun ammattilaisten kanssa työskennellessään kuraattorit pitävät erilaisia luento- tai tietoisuustyypisiä kokonaisuuksia, joissa painottuvat tiedonlisääminen ja -jakaminen. Näissä luentotyyppisissä tilaisuuksissakin kuraattorit kuvaavat pääsääntöisesti pyrkivänsä siihen, että työskentely olisi keskustelevaa ja kuulijoita osallistavaa, toisinaan myös pienryhmätyöskentelyä sisältävää.

*”Edellisvuonna oli (kotiväenilloissa) kouluterveyskyselyt. Se oli enempi tällainen tietoisuus. Sit siitä oli vielä tehty semmonen alustus ja sen pohjalta sit keskustelua. Tänä vuonna oli päih-teistä.” (H2)*

Sellaisia valmiita aineistoja, joita kuraattorit osana työtään hyödyntävät, ovat esimerkiksi Friends-materiaalit, jotka ovat käytössä ainakin neljällä kuraattorilla. MLL:n ja SPR:n kaveritaitoihin liittyviä aineistoja hyödyntää kuraattoreista kolme. Osa käyttää myös muun muassa Suomen Mielenterveysseura ry:n laatimia materiaaleja, kuten Hyvää mieltä yhdessä- sekä Empatian Supersankari-aineistoja. Muita kuraattoreiden nimeämiä menetelmiä ja aineistoja ovat esimerkiksi Synkeän Louhoksen seikkailu, Puro-hyvinvointivalmennus sekä Nyyti ry:n materiaalit. Myös erilaisia tunne- ja vahvuuskortteja käytetään yhteisöllisessä työskentelyssä. Opiskeluhoitoryhmän työskentelyn arvioinnin ja kehittämisen tukena on joissakin kouluissa hyödynnetty Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen materiaaleja.

Moni kuraattori kuvaa toteuttamaansa yhteisölliseen opiskeluhoitoryöhön sisältyvän lisäksi vapaamuotoisempaa keskustelua ja kohtaamista. Vaikka tällaiseen vapaampaan vuorovaikutustyöhön ei olekaan liitettävissä mitään selkeää nimettyä menetelmää, on työskentely myös näissä tilanteissa tavoitteellista, ei ”päämäärätöntä hengailua”, kuten yksi kuraattoreista asian ilmaisi.

## 6.4 Tavoitteet

Kuraattoreiden toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhuollon monen tasoiset tavoitteet kietoutuvat ja liittyvät kaikki pyrkimyksiin tukea koko kouluyhteisön hyvinvointia sekä ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä, jotka määritellään myös oppilas- ja opiskelijalaissa (1287/2013) yhteisöllisen opiskelu- huollon keskeisiksi tavoitteiksi. Yhteisöllisen opiskeluhoitotyön ytimessä ovat oppilaat, mutta kuraattorit nimeävät työnsä tavoitteeksi myös oppilaitoksen henkilökunnan hyvinvoinnin tukemisen. Kuraattorien näkökulmasta korostuu erityisesti oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden ja psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävä työskentely. Tyypillisesti koulussa aloittavaa koko ikäluokkaa tai uusia oppilaita koskettavalla ryhmäytystyöllä pyritään vahvistamaan luokka-/ryhmähenkeä. Oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden merkitys kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja esimerkiksi opintoihin kiinnittymisen kannalta tunnustetaan yhteisöllisen työn selkeäksi painopistealueeksi. Oppilaiden sosiaalisten suhteiden tukeminen on keskiössä myös erilaisilla vuorovaikutus- ja kaveritaitoihin painottuvilla, kuraattorien pitämillä teematunneilla.

*"Tietenki (ryhmäytyksissä) se, että kaikki tutustuis toisiinsa. Usein tuttuus lisää sitä hyvinvointia. Ja se voi edellyttää sitä sellaista erityistä työtä ja vaivannäköä, et se tuttuus syntyy. Etenkin silloin, kun kaikki ei oo niin avoimia ja rohkeita, et se syntyis tavallaan itseksensä vapaa-ajalla välkällä." (H5)*

*"Se ydin on sen ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen parantamiseksi. Että se ryhmä olis toimiva, siel ois turvallinen olla, siel olis niinku yksilön hyvä olla siinä ryhmässä." (H9)*

Hyvinvoinnin sosiaalisen ulottuvuuden rinnalla työn tavoitteissa korostuu psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen. Käytännön tasolla sosiaalisia suhteita ja psyykkistä hyvinvointia tukeva työskentely usein liittyy. Psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen tähtäävää työtä kuraattorit tekevät muun muassa pitämällä erilaisia, aihepiiriä monipuolisesti käsitteleviä teematunteja. Teemat saattavat liittyä esimerkiksi stressinhallintaan, rentoutumiseen tai tunnetaitoihin. Kuraattorit kuvaavat, kuinka he pyrkivät antamaan oppilaille työkaluja oman mielen hyvinvoinnista huolehtimiseen, mahdollisten haasteiden tunnistamiseen sekä myös normalisoimaan tunnetiloihin liittyviä asioita.

*"Me pidetään koulupsykologin kanssa semmoset hyvinvointitunnit ykkösille. -- Annetaan tietoa siitä, miten opiskelija voi omaa hyvinvointiaan ylläpitää, kun siihen voi monin tavoin itekin vaikuttaa. -- Niin semmoisiin asioihin annetaan ihan tietoa, mitä pystyy ite tekeen." (H16)*

Psyykkiseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin kytkeytyy myös opintojen loppuun saattamisen ja yleisemminkin koulunkäynnin tukeminen, jonka yksittäiset kuraattorit näkevät jopa keskeisimpänä tavoitteenaan yhteisöllisessä opiskeluhoitotyössä. Tästä näkökulmasta he korostavat omaa rooliaan

koulussa toimivana ammattilaisena ja näkevät, että heillä koulun työntekijöinä ovat opiskelun ja oppimisen tavoitteet kaiken työn punainen lanka. Silloinkaan oppilaiden hyvinvoinnin merkitystä ei sivuuteta, mutta se nähdään enemmän välineenä opiskeluun ja oppimiseen tähtäävien tavoitteiden saavuttamisessa.

*”Ja niinku mä sanoin, kun meidän kaikkien yhteinen tavoite on se, että jokainen opiskelija, joka tänne tulee, niin ykköstavote on tietenki, et kaikki suorittaa tutkinnon. Niin olla sitten siinä tekemässä sitä yhteisöllistä, että mahdollisimman moni saavuttais. - - Et siis toki tehdään myös sitä psyykkistä hyvinvointia ja sitä korostetaan. Mut silti meillä täytyy punasena lankana olla se opiskelu, koska me ollaan täällä koulussa.” (H2)*

Luokka- ja ikäluokkatyöskentelyyn liittyy myös pyrkimys tehdä kuraattori- sekä laajemmin opiskeluhoitotyötä tutuksi. Kuraattorit kertovat näin yrittävänsä madaltaa kynnystä opiskeluhoitopalveluiden käyttöön. Yksi kuraattoreista korostaa, kuinka tärkeänä hän pitää tämän tavoitteen saavuttamisessa sitä, että oppilaat saisivat kokemuksia sellaisista kohtaamisista kuraattorin ja muiden opiskeluhoitotyöntekijöiden kanssa, jotka liittyvät neutraaleihin ja myönteisiin asioihin eivätkä vain sellaisiin tilanteisiin, joissa ollaan haastavien tai negatiivisten teemojen äärellä.

*”Ja tietysti sitten se, mitä sanoin, niin yksi iso asia on siinä se, et tulee tutuksi kaikille. Et madaltaa sit sitä kynnystä tulla niissä, oppilaitten niissä omissa asioissa sitten ottaa yhteyttä. - Aattelen, et kynnyksen madaltaminen oppilashuollon palveluihin on varmaan semmonen iso homma myös.” (H8)*

Myös yhteisössä havaittu selkeä haaste voi ohjata kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoitopalveluiden tavoitteiden määrittelyä. Kyse saattaa olla sellaisesta koko kouluyhteisöä koskevasta asiasta, joka on havaittu esimerkiksi kouluterveyskyselyissä. Tällöin tavoitteeksi tulee ilmenneisiin haasteisiin tai kysymyksiin vastaaminen, mikä voi tarkoittaa kouluyhteisössä esimerkiksi erilaisten yhteisten toiminta- tai puuttumismallien suunnittelua ja käyttöön ottamista taikka ulkopuolisen asiantuntijan järjestämistä kouluun kertomaan haasteeseen liittyvistä teemoista. Huomion arvoista mielestäni on, että vain yksi kuraattori kuvaa, kuinka esimerkiksi kouluterveyskyselyiden avulla voidaan saada kouluyhteisön haasteiden lisäksi näkyviin asioita, jotka yhteisössä ovat hyvin. Tavoitteena hänen mielestään voisi siis olla ilmenneisiin pulmiin vastaamisen ohella tai sen sijaan myös näiden jo toimivien positiivisten asioiden vahvistaminen.

*”Et yksinkertaisimmillaan se on mun mielestä sitä, että pohditaan, mitä ilmiöitä, asioita meillä tääl kouluyhteisössä ja ympäristössä tapahtuu. Niin hyvässä kuin huonossa. Mitä vahvistetaan ja mihin ehkä pyritään sitten vaikuttamaan, että se muuttuis positiivisemmaksi.” (H15)*

Pyynnöstä toteutettavassa luokkatyöskentelyssä tavoitellaan selkeästi jonkin luokassa ilmenneen ongelman ratkaisemista kuraattorin avulla. Kuraattorit luonnehtivat, että kyseessä on tällöin usein ”täsmäpuuttuminen”, eräänlainen ryhmäinterventio. Myös pienryhmiä, joiden asemasta suhteessa yhteisölliseen opiskeluhooltoon kuraattoreilla on näkemyseroja, perustetaan tämän aineiston perusteella enemmän selkeästi määritellyistä tarpeista. Tällöin työskentelyn tavoitteet muodostuvat ryhmän jäseniä yhdistävistä asioista. Ne voivat koskea esimerkiksi sosiaalisia suhteita ja taitoja, jännittämistä, suorittamista tai tunnetaitoja.

Kuraattorit pyrkivät yhteisöllisellä opiskeluhooltotyöllä vaikuttamaan kouluyhteisön ilmapiiriin myös yleisemmällä tasolla. Yhteisöllisen opiskeluhooltotyön sisällöissä kuvattujen vapaamuotoisten kohtaamisten tärkeänä tavoitteena on tukea oppilaiden sekä koulussa toimivien ammattilaisten viihtymistä yhteisössä, että heillä olisi yhteisön jäsenenä turvallinen ja hyvä olla. Tärkeänä pidetään yksilöiden kokemusta yhteisöön kuulumisesta ja sitä, että heidät hyväksytään yhteisön osaksi omina itsenään. Yhteisöllinen ilmapiiri on keskeistä myös yhteisöön sitoutumisen näkökulmasta ja yhdistyy siten vahvasti opintojen loppuun saattamisen ja koulunkäynnin tukemisen tavoitteisiin.

*”Sellainen, että kaikilla olis mukava olla ja turvallinen ja hyvä opiskella. Siihen, et ois viihtyvyttä, et ois hyvä tulla kouluun, että sitouduttais siihen koulunkäyntiin ja opiskeluun. Ja siihen yhteisöön. Ja, että jokaisella olis semmonen olo, että kuuluis jotenkin joukkoon ja tulis huomioiduksi.” (H15)*

Yksittäiset kuraattorit mainitsevat erikseen pitävänsä tärkeänä sitä, että oppilaat osallistuisivat mahdollisimman paljon yhteisölliseen opiskeluhooltotyöhön, että heidän toiveitaan ja tarpeitaan kysytään, heitä kannustetaan suunnittelemaan, kehittämään, toimimaan ja osallistumaan.

## 6.5 Yhteisöllisen opiskeluhoollon osuus kuraattorityöstä

Haastattelemieni kuraattorien mielestä ei ole helppoa määritellä, minkä osan työajastaan he käyttävät yhteisölliseen opiskeluhooltoon. Moni kuraattori toteaaakin, että haastattelun myötä hänen käsityksensä toteuttamastaan yhteisöllisestä opiskeluhooltotyöstä monipuolistui. Nämä kuraattorit sanovat, että olisivat ennen haastattelua todennäköisesti arvioineet yhteisölliseen työhön käyttämänsä työajan suppeammaksi. Haastattelu kuitenkin edellytti ainakin jonkinlaista pysähtymistä oman työn pohtimiseen, jolloin käsitys siitä muodostui moniulotteisemmaksi.

Kaikki kuraattorit kertovat tekevänsä yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä viikoittain. Yhteisöllisen työn tekeminen jakautuu kuitenkin epätasaisesti ja sen osuuteen vaikuttaa esimerkiksi se, mikä ajankohta lukuvuodesta on käsillä. Tyypillisesti lukuvuoden alussa yhteisöllisen työn osuus työajasta on suurempi muun muassa erilaisten ryhmäytysten ja oman työn aktiivisemmän esittelyn vuoksi. Kolme kuraattoria toteaa yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön kuluvan työajastaan alle 20 %. Työajastaan 20–30 % yhteisölliseen työhön arvioi käyttävänsä kuudestatoista haastattelemastani kuraattorista kuusi, ja kolme kuraattoria laskee siihen kuluvan yli 30% työajastaan. Heistä yksi kertoo yhteisöllisen työn osuuden olevan noin puolet, kaksi muuta arvioi osuudeksi 35–40 %. Yksi kuraattori sanoo prosenttiosuuteen vaikuttavan merkittävästi, kuinka kapeasti tai laajasti yhteisöllistä työtä tulkitaan. Laajemman tulkintansa mukaan hän mieltää yhteisölliseksi opiskeluhoitotyöksi kaiken sen työn, jota tekee liittäessään oppilaan asiaan jonkun kolmannen osapuolen. Laajasti tulkitessa hänen työajastaan noin puolet kuluu yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön, kapeamman tulkinnan mukaan noin 20 %. Kolme kuraattoria ei anna prosentuaalista arviota yhteisölliseen opiskeluhoitoon käyttämästään työajasta. He kuitenkin sanovat, että enemmistö kuluu yksilökohtaiseen työhön. Poikkeuksetta kuraattorit mieltävät yhteisöllisen opiskeluhoitotyön tärkeäksi osaksi työtään. Enemmistö heistä toivoisi, että sen osuutta työajasta voisi myös lisätä.

*”Aina vaan ehkä enemmän niinku tärkeämpänä (pitää yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä). Ja niin kuin sanoinkin, että toivoo, että siihen vois käyttää vielä enemmän aikaa.” (H8)*

*”Kyllä, kyllä tosi tärkeenä (pitää yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä). Ja koko ajan ajattelen niin, että mitenkö onnistuisin niinku lisäämään, et se prosenttiluku ois suurempi.” (H9)*

*”Kyllähän se on tosi, tosi tärkeä. Ja jotenki kyllä tykkäisin tehdä sitä, ihan siis sitä luokissa ja koulun arjessa mukana olemista tosi paljon enemmänkin.” (H11)*

Kuraattorien arvioihin vaikuttavat luonnollisesti tulkinta- ja käsityserot siitä, mikä heidän mielestään luetaan kuuluvaksi yhteisölliseen opiskeluhoitoon. Pienemmätkin erot sitä koskevassa tulkinnassa voi vaikuttaa arvioituun prosenttiosuuteen. Erityisesti ne kuraattorit, jotka korostavat vapaamuotoisemman kohtaamisen ja läsnäolon merkitystä osana yhteisöllistä työtä, luonnehtivat osuuden arvioimista haasteelliseksi.

## 6.6 Yhteisöllisen opiskeluhoillon käytäntöjen tarkastelua

Lähestyn tässä tutkimuksessa kuraattorityötä sosiaalityön ja -alan tietopohjaa hyödyntävänä koulun sosiaalityönä. Tarkasteltaessa kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoillon sisältöjä ja tavoitteita tästä lähtökohdasta niissä on tunnistettavissa yhteneväisyyksiä sosiaalityön yhteisöllisen

työskentelyotteen kanssa. Yhteisösosiaalityölle ominaisesti myös yhteisöllisen opiskeluhuollon keskeisenä toimintaympäristönä ovat koulun arjessa toteutuvat ja mahdollistuvat sekä siihen yhdistyvät erilaiset sosiaaliset suhteet (Juhila 2006, 126). Ne tulevat esille sekä kuraattorien nimetessä työnsä tekemisen paikkoja että työn sisältöjä koskevissa kuvauksissa. Kuraattorien kuvaukset yhteisöllisen opiskeluhuollon käytännöistä kertovat mielestäni siitä, että kuraattorit ymmärtävät eheiden yhteisösuhteiden myönteiset hyvinvointivaikutukset. He suuntaavat huomiota yhteisösuhteisiin etsiessään välineitä yhteisöllisen opiskeluhuollon hyvinvointitavoitteen sekä siihen kiinnittyvien, omien yhteisölliselle työlle määrittelemiensä tavoitteiden saavuttamiseksi, mitä voidaan pitää sosiaalityön ja -alan ammattilaisille jo lähtökohtaisesti tunnusomaisena (Hardcastle ym. 2011, 3–6).

Tutustuminen työn kannalta keskeisiin sosiaalisiin verkostoihin on Hardcastlen ja kumppaneiden (2011, 133) mukaan tärkeää yhteisösosiaalityössä. Kuraattorit kertovat itsensä ja työnsä tutuksi tekemisen sekä työn kannalta keskeisiin yhteisöihin tutustumisen olevan olennaista myös yhteisöllisessä opiskeluhuollossa. Niin ikään merkittävänä kuraattorit pitävät läsnäoloa koulun arjessa sekä erilaisissa tapahtumissa. Yhteisösosiaalityön käytäntöjen mukaisesti kuraattorit näyttäisivät siis olevan valmiita ja haluavan työskennellä mahdollisimman lähellä työnsä kannalta keskeisiä sosiaalisia verkostoja (Roivainen 2017, 119), mistä läsnäolon ja yhteisöjen tutustumisen merkityksen korostaminen nähdäkseni kertoo.

Yhteisösosiaalityössä tärkeänä tavoitteena on asiakkaiden luonnollisten verkostojen vahvistaminen ja niissä olevien voimavarojen käyttöön saaminen (Stepney & Popple 2008, 110). Yhtymäkohtia tähän voidaan nähdä kuraattoreiden luokka-asteiden ja luokkien kanssa tekemässä työssä, jossa tarkoituksena on myönteisen ilmapiirin ja ryhmähengen tukeminen, mutta myös erilaisten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä psyykkistä hyvinvointia koskevan tiedon jakaminen. Vaikka luokkayhteisöjä ei voidakaan pitää perheen kaltaisina luonnollisina yhteisöinä, ovat ne luonnollisten yhteisöjen tapaan osa lasten ja nuorten tavallista elämänskulkua (Korkiamäki ym. 2008, 11, 15). Kuraattorien luokkayhteisöissä tekemä, yhteisöjen vahvistamiseen tähtäävä työ sisältääkin yhteisösosiaalityölle ominaisia orientaatioita. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä psyykkistä hyvinvointia koskevien teemojen työstämisellä ja ryhmäytymistyöskentelyllä on mahdollista paitsi tunnistaa ja tukea luokkayhteisöissä olevia voimavaroja myös vaikuttaa siihen, että nämä voimavarat saadaan käyttöön. Samantyyppistä, luonnollisten verkostojen voimavarojen tukemiseen tähtäävää työtä on nähtävissä myös yhteistyössä oppilaiden vanhempien kanssa.



Kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoollon käytännöissä on tunnistettavissa myös yhteisösosiaalityölle tyypillinen, ongelmien ennaltaehkäisemiseen keskittyvä lähestymistapa, jossa työskentely aloitetaan jo ennen kuin varsinainen palvelutarve on jonkinlaisen ongelman muodossa syntynyt (Stepney & Popple 2008, 114). Ennaltaehkäisevä työ määritellään lainsäädännössä ensisijaiseksi opiskeluhoollotyön orientaatioksi (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Tulkitsen ennaltaehkäisevän lähestymistavan lävistävän vahvasti etenkin niitä kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhoollon sisältöjä, jotka toteutuvat toistuvasti ja säännöllisesti osana koulun arkea. Muun muassa säännöllinen luokkatyöskentely nivel- ja koulun aloitusvaiheissa samoin kuin teematunnit säännöllisesti toistuvilta osin ovat esimerkkejä tällaisista sisällöistä vapaamuotoisemman kohtaamistyön sekä erilaisten tapahtumien ja juhlien tavoin.

Yhteisöllisen opiskeluhoollon käytännöissä on kuitenkin myös osa-alueita, joissa työskentely on selkeämmin ongelmaperustaista ja jotka niin ollen eroavat yhteisösosiaalityöstä. Opiskeluhoolloryhmän työskentelyssä voi olla myös ongelmaperustaisen työn elementtejä etenkin silloin, kun huomio kiinnittyy johonkin koulun arjessa ilmenneeseen haasteeseen ja sitä koskevien ratkaisujen etsimiseen esimerkiksi yhteisiä toimintamalleja luomalla. Myös pyydettyä toteutuva luokkatyöskentely, jossa keskiössä voi olla erilaisten luokkayhteisöissä ilmenneiden konfliktitilanteiden tai työrauhaongelmien työstäminen, on painotukseltaan paremminkin interventiotyypistä.

Yhteisösosiaalityölle ominaista on sekä olemassa olevien yhteisöllisten suhteiden vahvistaminen että uusien suhteiden mahdollistaminen (Juhila 2006, 129–131). Kuraattorien toteuttamassa yhteisöllisessä opiskeluhoollossa on mielestäni näitä molempia elementtejä. Sosiaalisten suhteiden tukeminen toteutuu hyvin monimuotoisesti erilaisena luokkatyöskentelynä sekä esimerkiksi osana teemapäiviä ja juhlia. Nähdäkseni erityisesti luokkatyöskentelyllä pyritään lujittamaan olemassa olevia suhteita sekä vaikuttamaan niihin. Kohtaamispaikkatoiminnassa taas kuraattorin voidaan ajatella omalla toiminnallaan myötävaikuttavan uusien yhteisöjen muodostumiseen.

Juhilan (2006, 103–104) mukaan yhteisösosiaalityölle on tyypillistä työntekijän ja asiakkaan kumppanuus, työntekijä ja asiakas toimivat rinnakkain asettumatta hierarkkiseen suhteeseen. Tällaista kumppanuussuhdetta tai siihen liittyvää ajatusta jaetusta vastuullisuudesta esimerkiksi palveluiden järjestämisessä tuskin on mahdollista siirtää sellaisenaan yhteisöllisen opiskeluhoollon käytäntöihin (Koskinen 2003, 229). Palveluiden tuottamista koskeva jaettu vastuullisuus ei ole suhteessa oppilasiin tarkoituksenmukaistakaan. Ajattelen, että koulussa toimivana ammattilaisena kuraattorin ja oppilaiden välillä on jo roolien ja tehtävien kautta lähtökohtaisesti jonkinasteinen hierarkkinen suhde,

josta täysin eroon lienee mahdotonta päästä muuttamatta koulujärjestelmän rakenteita. Kuraattorien yhteisöllisen opiskeluhuollon käytäntöjä, etenkin tavoitteita tarkasteltaessa voidaan kuitenkin havaita vähintäänkin pyrkimyksiä kohti työntekijän ja asiakkaan välistä kumppanuutta tai ainakin siihen yhteisösosiaalityön lähestymistavassa kietoutuvaa osallisuutta (Roivainen 2017, 119). Tällaisia kumppanuussuhteen ja osallisuuden tukemiseen tähtääviä pyrkimyksiä kuvaavat mielestäni esimerkiksi yksittäisten kuraattorien kertomukset siitä, kuinka luokkatyöskentelyn sisältöjen ja työskentelyssä hyödynnettävien menetelmien määrittelyä pyritään tekemään yhdessä oppilaiden kanssa ja kuinka kohtaamispaikkatoimintaa on käynnistetty vahvasti oppilaiden toiveita huomioiden.

Kuraattorien toteuttamasta yhteisöllisestä opiskeluhuollosta on siis löydettävissä varsin paljon yhtäläisyyksiä yhteisösosiaalityön kanssa. Niiden molempien keskeisenä toimintaympäristönä ovat sosiaaliset verkostot, yhteisöt, joiden ymmärretään vaikuttavan monin tavoin jäseniinsä. Näitä yhteisösuhteita hyödyntämällä ja niihin ammatillista katsetta suuntaamalla koetetaan löytää välineitä työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Myös ennaltaehkäisevä orientaatio on havaittavissa yhteisösosiaalityön tavoin ainakin osasta yhteisöllisen opiskeluhuollon käytäntöjä. Mutta myös eroja löytyy. Ne liittyvät esimerkiksi jaetun vastuullisuuden teemoihin, kumppanuussuhteeseen sekä yhteisösosiaalityössä etenkin aiemmin keskeisinä olleeseen asuinalueilla tehtävään työhön. Kuraattorien toteuttama yhteisöllinen opiskeluhuolto monine toimintaympäristöineen, sisältöineen ja niihin kietoutuvine tavoitteineen ei siis suinkaan ole palautettavissa yksinomaan yhteisösosiaalityöksi.

## 7 YHTEISÖLLISEN OPISKELUHUOLLON KEHITTÄMINEN

### 7.1 Yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamista tukevat tekijät

Kuraattorien yhteisöllisen opiskeluhuollon kuvauksista on tunnistettavissa asioita, joiden kuraattorit kokevat mahdollistavan ja tukevan työn toteuttamista. Noin puolet kuraattoreista mainitsee erikseen, että yhteisölliseen opiskeluhuoltotyöhön suhtaudutaan koulun ammattilaisten yhteisössä pääsääntöisesti avoimesti ja myönteisesti. Yhteisöllisen työskentelyn merkitystä ei kielletä ja askeleita sen kehittämiseksi on jo otettu. Tärkeitä ovat yhteisön tuttuus ja se, että siihen kuuluvat ammattilaiset tuntevat toisensa ja tietävät toistensa perustehtävät. Olennaisesti yhteisölliseen opiskeluhuoltoon vaikuttavaksi seikaksi nostetaan se, kuinka rehtori ymmärtää työn merkityksen ja mitä hän ajattelee yhteisöllisyydestä ja sen rakentamisesta. Mikäli rehtori pitää yhteisöllistä työtä tärkeänä, on ilmapiiri koko kouluyhteisössä todennäköisemmin yhteisölliselle työlle vastaanottavainen ja esimerkiksi sen kehittäminen sekä uusien asioiden kokeileminen on kuraattoreille mahdollista. Koulussa toimivien ammattilaisten tavoin myös oppilaiden aktiivisuutta ja innokkuutta osallistua yhteisöllisen työn suunnitteluun, kehittämiseen ja toteuttamiseen pidetään tärkeänä.

*”Se lähtee todella paljon siitä johtajasta se, kuinka se rakentaa sen yhteisöllisyyden siellä kouluilla. Et esimerkiks tän koulun rehtori, joka on esimerkillinen tässä, niin se niinkun aina kaikkialla tuo esiin ja asenne on - - se tuodaan vielä kirjallisestikin esiin kaikissa henkilöstön viikotiedotteissa ja kaikissa yhteyksissä, että kaikki opettajat osallistuu. - - Että niinku tavallaan näytetään sitä mallia, että kaikki, koko henkilökunta osallistuu esimerkiks johonkin juhliin ja tällein.” (H3)*

*”Meidän opettajat ja henkilökunta on onneks niin semmosia aktiivisia ja innostuneita, et se on lähteny. Ja rehtorillahan on siinä suuri merkitys, et miten hän tän asian niinkun asettaa. (H10)*

*”Se on niin antoisaa sitten, kun mulla niinkun on se yks koulu, missä mää oon niin vahvasti. Kun ei oo opettajat vaihtunu, eikä mitään muutakaan. Et tämmöset asiat vaikuttaa ihan hirveesti. Niin sitä on helppo tehdä, kun kaikilla on selkee käsitys siitä, mitä toinen tekee ja missä asioissa ja miten. (H11)*

Sen lisäksi, että kuraattorit näkevät kouluyhteisön jäsenten asennoitumisen vaikuttavan yhteisöllisen työn tekemiseen, he korostavat oman asenteensa ja orientaationsa merkitystä. Kuraattorit kertovat, että he voivat olemassa olevien raamien puitteissa varsin vapaasti hallinnoida ja organisoida omaa työtään. Se, että kuraattorit itse pitävät yhteisöllistä työtä tärkeänä ja haluavat panostaa siihen, vaikuttaa luonnollisesti työn tekemiseen. Osa kuraattoreista kuvaa, kuinka omat mieltymykset osittain ohjaavat sitä, millaiseksi työn painopisteet muodostuvat.

*"Niinku tos sanoin ki, niin ihmiset tekee vähän erilaisilla orientaatioilla tätä työtä. Et osa on ehkä selkeesti kiinnostuneempia tai haluaa tehdä sitä yhteisöllistä työtä enemmän. Kaikki sitä siis kyllä tekee. - - Mutta mä aattelen, että siinä vaikuttaa paljon toki se oma persoona ja ehkä se, mitä pitää tärkeänä." (H6)*

*"Aika paljon tää työ on semmosta itsensä näköistäkin työtä. Että, jos on ite innostunut yhteisöllisestä työstä, niin sitä varmaan sitten luonnostaan tekee vähän enemmän kuin jos on enemmän yksilöorientoitunut." (H9)*

Yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamisen kannalta merkittävänä pidetään myös työn suunnitelmallisuuden ja jäsentämisen avuksi kehitettyjä apuvälineitä. Näillä tarkoitetaan esimerkiksi vuosikellojen hyödyntämistä sekä erilaisia yhdessä suunniteltuja ja käyttöönotettuja toimintaohjeita ja menettelyjä. Esimerkiksi kohtaamispaikkatoimintaa, jota osa kuraattoreista kertoo suunnittelevansa ja jota osa jo aktiivisesti toteuttaa, pidetään yhtenä tärkeänä yhteisöllistä työtä tukevana ja mahdollistavana toiminta-alustana. Myös yksittäisiä päänavauksia sosiaalisen median hyödyntämiseksi yhteisöllisessä työssä on vireillä.

*"Me ollaan vuosikellotettu tietysti tätä meidän yhteisöllistä toimintaa. Niin se on semmonen ihan äärimmäisen tärkeä. - - Ja se, mihin ollaan hirveesti tähdätty, on siinä niinku semmonen, et on tietyt kaks painopistealuetta vuodelle, mihin mennään." (H10)*

*"On lähdetty nyt kehittämään vuosikelloja kouluihin ja oppilaitoksiin, että mitä asioita tapahtuu yhteisöllisessä työssä tietyissä aikaväleissä. Se on jo sitä, että tietyt struktuurit tapahtuu." (H15)*

*"Me nähdään tää (kohtaamispaikkatoiminta) semmosena toiminta-alustana ikään kuin. Että se niinkun tarjoaa semmosen alustan kaikkennäköiselle toiminnalle ja yhteistyölle täällä koululla." (H16)*

Kuraattoreiden vastauksissa korostuu yhteisöllisen työn resursoinnin merkitys. Ne kuraattoreista, jotka kokevat omien toimipisteidensä ja/tai oppilaiden määrän siedettäväksi, kuvaavat yhteisölliseen opiskeluhuoltoon panostamisen olevan mahdollista. Myös työparityöskentely esimerkiksi koulun nuorisotyöntekijän kanssa nähdään osaltaan vahvistavan yhteisöllisen työn tekemistä. Työparityö mahdollistaa myös sen, ettei kuraattorin tarvitse olla yksin vastuussa työn sisältöjen suunnittelusta.

*"Nyt kun tää (oppilas)määrä tuntuu ihan siedettävältä. Et ihan rajallisesti pystyy suunnitteleenkin jotain yhteisöllistä, Mut sit, jos tässä olis muutama sata lisää, niin... Ja sit, jos työaikaä menis siihen, että kuljet viikottain edestakas, niin se on kans ihan eri tilanne. Et mä tavallaan voitan sillä, et mulla ei oo sitä." (H5)*

Lainsäädäntö ohjaa ja velvoittaa yhteisöllisen työn tekemiseen. Yllätyksekseni lainsäädännön merkitys ei kuitenkaan korostu kuraattorien vastauksissa muiden edellä mainittujen työtä tukevien ja mahdollistavien tekijöiden tavoin. Kyse voi toki olla siitä, että oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) pidetään niin itsestään selvänä työhön vaikuttavana tekijä, ettei sitä ole erikseen tarpeen mainita.

## 7.2 Yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamista haastavat tekijät

Kuraattorit kertovat myös asioista, jotka haastavat työn tekemistä. Osin nämä työtä haastavat tekijät muodostuvat sitä mahdollistavien vastinpareista. Esimerkiksi ne kuraattorit, jotka kokevat eri toimipisteiden ja oppilaiden määrän liian suureksi, nostavat riittämättömän resursoinnin selkeästi yhdeksi yhteisöllisen opiskeluhoollon haasteeksi. Resursseilla kuraattorit viittaavat tällöin pääsääntöisesti omaan riittämättömään aikaresurssiinsa, joka vaikeuttaa monella tavoin yhteisöllisen työn tekemistä. Käytävissä olevan ajan vähyyden nähdään konkreettisesti johtavan siihen, ettei yksilötyöskentelyn jälkeen jää enää tilaa yhteisölliselle työlle. Käytävissä olevan ajan niukkuus tuntuu myös yhteisöllisen opiskeluhoollotyön suunnittelussa ja kehittämisessä, jotka vaativat kuraattorien mielestä aikaa yleensä enemmän kuin yksilötyössä. Ajan vähyys hidastaa myös yhteisöihin tutustumista, mikä osaltaan hankaloittaa työn toteuttamista – tutummissa yhteisöissä työskentely on juostavampaa ja helpompaa.

*”Se oppilas- ja opiskelijahuoltolaki on sillä tavalla vähän ristiriitainen, kun siinä sanotaan, että yhteisöllinen työ pitäis olla ensisijaista. Mut sit meillä on ne määräajat, et missä määräajassa pitää niinku tarjota se yksilöaika, jos sille on tarvetta. Ja sitten on monta eri koulua, on vaan tietyn päivän tietyllä koululla. Se aiheuttaa semmosia aikamoisia aikatauluhaasteita. - - Se yhteisöllinen työ on myös sellaista, että se vaatii enemmän suunnittelua.” (H14)*

Noin puolet haastattelemistani kuraattoreista kertoo, että yhteisöllistä opiskeluhoolltoa tukee se, että käsitys yhteisöllisen työn merkityksestä ja tärkeydestä jaetaan koulun henkilökunnan kesken. Aineistosta löytyy kuitenkin myös usea kuvaus yhteisen näkemyksen puuttumisesta. Kyse voi olla siitä, ettei yhteisöllistä työtä pidetä samalla tavalla tärkeänä kuin esimerkiksi opetusta. Osa kuraattoreista pohtii myös, että kaikilla opettajayhteisön jäsenillä ei välttämättä ole selkeää käsitystä tai käsitystä lainkaan siitä, mitä yhteisöllinen opiskeluhoollto tarkoittaa. Näkemyserot saattavat koskea sitäkin, kenen vastuulla yhteisöllisen työn toteuttaminen on. Jotkut opetushenkilöstöön kuuluvat voivat ajatella, että vastuu siitä kuuluu opiskeluhoollon työntekijöille, vaikka yhteisöllinen opiskeluhoollto on kaikkien koulun toimijoiden asia.

*”Opettajilla on siinä vielä vähän tekemistä, että he oppis huomaamaan, että se (yhteisöllinen opiskeluhoito) on myös osa heidän työtä. - - Et jotenkin nyt on enemmän ehkä vähän semmoinen, et jotkut vielä ajattelee, että se kuuluu sille oppilashuoltoryhmälle se yhteisöllinen työ. Ja monelle se on vielä hyvin semmosta hämärää ja semmosta niinku ”jotain epämäärästä”. (H13)*

Osaltaan yhteisöllistä työtä koskevan yhteisen näkemyksen muodostumista haittaavat ongelmat tiedonkulussa sekä taajaan tapahtuvat henkilövaihdokset ja muutokset kuraattorien omissa toimipisteissä. Henkilöstö- ja toimipistevaihdoksien vuoksi tutustuminen toimijoihin ja toimintatapoihin, mikä on tärkeää yhteisöllisen opiskeluhoitotyön jouhevuuden kannalta, vie aikaa. Yhteisen näkemyksen muodostumista vaikeuttavat myös vanhat tottumukset. Jotkut kuraattorit totesivat, että kouluissa saattaa edelleen olla vallalla käsitys, jonka mukaan kuraattorien tehtäväkuvaan kuuluu pelkästään korjaava yksilötyö. Asenteet ja kuraattorityötä koskevat mielikuvat muuttuvat hitaasti. Näin ollen vanhentuneetkin käsitykset saattavat ohjata edelleen kuraattorien tehtäväkuvan muotoutumista.

*”Kun se nykyisin voimassa oleva laki (oppilas- ja opiskelijahuoltolaki) on tullut, niin mä luulen, että vaikka siitä on jo useampi vuosi, niin siltikään sitä ei oo niinkun sisäistetty. Kun on totuttu siihen, että koulukuraattori ja -psykologi on niitä, jotka sitten hoitaa niitä yksilöitä ja sammuttaa tulipaloja. Siihen ei oo se ajatus vielä kääntynyt.” (H1)*

Myös koulutuksen rakenteet voivat hankaloittaa yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä. Rakenteet näyttäytyvät paikoin varsin jäykkinä ja niiden hidas muuttuminen on ongelma yhteisöllisen opiskeluhoitollon näkökulmasta. Kouluissa painottuu vahvasti opetustehtävä, mikä saattaa vaikeuttaa esimerkiksi erilaisen luokkatyöskentelyn järjestämistä. Kuraattorin pitämää luokka- tai ryhmäopetusta ei välttämättä saada aina mahdutettua kurssien tai opintojaksojen lomaan. Näin näyttää aineiston perusteella käyvän useammin etenkin yläkouluissa ja lukio-opinnoissa.

*”Yläkouluissa se on haastavampaa, koska se on pitkälti se ajatus, että kun opettajilla on tietyt velvollisuudet opettaa ja käydä jotkut asiat läpi, niin mistä se aika. Tavallaan, kuka antaa sen tuntinsa. Se on aika haastavaa saada, löytää se aika, kun se (esim. mielen hyvinvointiin liittyvä teematunti) ei kuulu nyt opetussuunnitelmaan tai johonkin semmoseen tuntikehykseen.” (H1)*

*”Täällä (oppilaitoksen nimi) varsinkin on hirveen tiukasti, että tunnit on 75 minuuttia, jonka opettajat pitää vielä tiukasti kiinni, että on. Että täällä on niinku hankalampi toteuttaa. Helppo tuoda ideoita, mutta hankalampi toteuttaa. Et se menee helposti niin, että ”meillä on nää oppitunnit ja nää ryhmät on siellä, et sinne ei sovi.” (H2)*

Ammatillisten opintojen rakenteet puolestaan saatetaan nähdä pulmallisina yhteisöllisen opiskeluhoitollon kannalta: oppilaat ovat vaihtelevasti ja eri aikoina fyysisesti läsnä koululla muun muassa erilaisten työssäoppimisjaksojen vuoksi. Tällöin mahdollisimman monta oppilasta yhtä aikaa tavoittavan säännöllisen toiminnan suunnittelu ja toteutus on vaikeampaa.

*”Täällä ammatillisella puolella on tietyt haasteet rakenteen takia. Opiskelijat on paljon työssäoppimassa. Ei oo semmosta, et oltais samalla porukalla samassa, vaan jengi menee siellä täällä, jokaisella on vielä oma polku. Se tuo haasteita sille yhteisöllisyydelle ja sen verkoston ylläpitämiselle.” (H6)*

*”Tääl puolella sit, tää on niin hajanainen ympäristö. On työssäopeissa paljon opiskelijoita ja lukujärjestys ei oo niin sidottu. Saattaa olla etäpäiviä ja näin. Et on hirveen vaikee järjestää mitään tiettyyn ajankohtaan sidottua toimintaa.” (H15)*

Myös oppilaiden oma aktiivisuus ja osallistuminen vaikuttavat yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamiseen. Vastaavasti oppilaiden motivaation puuttuminen ja motivoimisen vaikeus näkyy luonnollisesti työn haasteena. Usea kuraattori katsoo, että motivaation ja motivoitumisen puutteet liittyvät eritoten yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluhuoltotyön välimaastoon sijoittuvaan pienryhmätoimintaan. Moni kuraattori kertoo suunnitelleensa ja käynnistäneensä erilaisia teemaryhmiä, jotka ovat kuitenkin päättyneet tai jääneet kokonaan toteutumatta osallistujien vähyyden tai ryhmään sitoutumattomuuden vuoksi. Yläkoulujen ja toisen asteen oppilaiden innostaminen pienryhmätoimintaan näyttää tämän aineiston perusteella haastavammalta kuin alakoululaisten. Vaikka oppilaat ovat keroneet ryhmätoiminnan tarpeesta ja esittäneet toiveitakin sellaisen järjestämisestä, toimintaa ei ole aina saatu käynnistettyä osallistujien puutteen vuoksi.

### 7.3 Toiveita yhteisöllisen opiskeluhuollon kehittämisestä

Samat seikat, joiden kuraattorit kokevat tukevan tai haastavan yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamista, näkyvät myös yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä koskevissa kehittämistoiveissa ja -tarpeissa. Tutkimusaineistoni valossa kuraattorit näyttäisivät jakavan näkemyksen siitä, että yhteisöllisessä opiskeluhuoltotyössä on kehitettävää. Ajatukset kehittämistarpeiden määrästä ja luonteesta vaihtelevat.

Kuraattorit tekevät jo nyt yhteisöllistä opiskeluhuoltoa pääsääntöisesti niissä yhteisöissä ja niiden yhteisöjen kanssa, joita he pitävät tärkeinä. Kehittämistoiveet liittyvätkin enemmän keskeisten yhteisöjen kanssa toteutettavan työskentelyn määrään ja tiiviyyteen. Vastauksissa korostuu erityisesti tarve lisätä yhteistyötä opettajayhteisöjen kanssa. Opettajat toimivat tärkeinä linkkeinä oppilaiden suuntaan. Heillä on paitsi paljon tietoa oppilas- sekä luokkayhteisöjen ajankohtaisista ilmiöistä myös varsinaisen opetustyönsä lomassa mahdollisuus välittää uutta tietoa, arvoja ja asenteita oppilaille.

*”Kyl mä mietin itseasiassa just tätä opettajayhteisöä, mikä koulussa on. Et sekin olisi kyl pannotuksen kohde enemmän, jos ois enemmän aikaa. Vaikka tota olla läsnä opekokouksissa ja*

*siellä käyttää enemmän puheenvuoroja. Tehdä opettajille, just varsinkin aineenopettajille, vielä enemmän tunnetuksi sitä omaa työtään ja työskentelymenetelmiään.” (H9)*

*”Se on vielä ehkä semmonen, mitä toivon, että enemmän vielä sitä semmosta niinkun opettajien kanssa käytyä keskustelua, mitä he vie sitten niinkun, minkälaista asennoitumista ja minkälaisia juttuja siihen omaan ryhmäänsä. Et se on pieni juttu, jos mää meen sinne tunnin vetään. Se opettaja on siellä koko ajan. Et mää näen ne opettajat äärimmäisen tärkeinä linkkeinä.” (H10)*

Kuraattorit haluaisivat työskennellä nykyistä enemmän myös oppilaiden erilaisissa yhteisöissä. Tärkeänä pidetään, että oppilaita saataisiin aktivoitua paremmin mukaan suunnittelemaan ja kehittämään yhteisöllisyyttä. Työn oppilaslähtöisyyttä voitaisiin parantaa kysymällä enemmän oppilaiden toiveita, tarpeita ja mielipiteitä. Lisäksi yhteistyötä erilaisten oppilastoimijoiden ja sidosryhmien, kuten tuki- ja tutor-oppilaiden sekä oppilaskunnan kanssa pidettäisiin mielenkiintoisena ja antoisana.

*”Ja sit ois ihana esimerkiksi tukareiden kanssa työskennellä ja oppilaskunnan.” (H9)*

*”Ja sitten, jos ne oppilaat saatais niinku innostettua mukaan vaikuttamaan heidän omiin, heihin liittyviin asioihin. Mikä usein vielä unohtuu tässä työssä. Liian usein. Että me unohdetaan kysyäkin niiltä nuorilta mielipiteitä moniin juttuihin.” (H13)*

*”Mää toivoisin, että mää voisin olla mukana oppilaskuntatyössä. Mutta siihen ei oo resurssit riittäny.” (H14)*

Osa kuraattoreista näkee myös yhteisöllisen opiskeluhoitoryhmän työskentelyssä parantamisen varaa. Joidenkin koulujen opiskeluhoitoryhmien tapaamiset toteutuvat turhan harvoin. Yksittäiset kuraattorit kuvaavat myös kokemuksia opiskeluhoitoryhmän työskentelyn tehottomuudesta. He liittävät tehottomuuden muun muassa ryhmän jäsenien suureen lukumäärään, jolloin yleisen keskustelun tasolta on vaikeampaa päästä sopimaan konkreettisista toimenpiteistä tai löytää yhteistä näkemystä yhteisöllisen työn merkityksestä.

*”On tosi hyvä, että siellä opiskelijahuoltoryhmissä alettiin puhua niistä yhteisöllisistä asioista. Mutta sitä vieläkin pitäisi niinku lisätä, olla useammin ehkä niitä palaverieja ja näin. Ja se jää helposti vähän keskustelun tasolle aina. Että sitten niinkun oikeesti saatais sovittuu niitä käytännön toimenpiteitä, mitä tehdään.” (H3)*

*”Oppilashuoltoryhmän työ – mää ajattelen, että se ei oo kauheen tehokasta tai sillain siinä on vielä kehittämisen paikkaa. Et monessa koulussa on vaikka määrätty, et pitää olla kolme kertaa vuodessa semmonen laaja. Ja ajatellaan, et se riittää. - - Et ne on niin isoja kokoonpanoja, että ne on aika kankeita mun mielestä. Niissä on hankala suunnitella mitään konkreettisia toimenpiteitä. Mut et sen lisäksi olis semmonen pienempi kokoonpano, jolla voitais enemmän miettiä semmosia luokkatason haasteita ja mitä erilaisia keinoja niinku olis.” (H14)*



Mielekkäänä kuraattorit pitäisivät monipuolisen yhteistyön lisäämistä opiskeluhoollon muiden toimijoiden, kuten koulupsykologin, terveydenhoitajan ja lääkärin kanssa. Esimerkiksi yhteisöllisen opiskeluhoollon toteuttamista työparina toisen opiskeluhoollon työntekijän kanssa toivoo viisi kuraattoria.

*"Et juuri semmoisia, että ois joku ihminen, työkaveri, jolla olis vähän aikaa myös suunnitella, niin kyllä vaan lähdän mukaan. Justiin se muoto, jossa on niinku muitakin yhteistyökumppaneita ja jotenkin yhdessä voitaisiin tehdä. Se on varmaan yks semmonen, mikä lisäisi meidän mahdollisuuksia." (H9)*

*"Sitten tää yhteistyön kehittäminen koulupsykologien kanssa. Heidän kanssaan yhdessä me ollaan aika vähän tehty mitään yhteisöllistä. Mutta se on semmonen kyllä, mitä toivoisin ja mitä ollaanki aateltu, et pitää olla enemmän. - - Kehitään tätä meidän työparityöskentelyä, nimenomaan semmosessa yhteisöllisessä työssä. Et sitä oon kyllä kaivannu, semmosta työparia monesti." (H11)*

Osa kuraattoreista työskentelisi mielellään nykyistä enemmän oppilaiden vanhempien kanssa. Mielienkiintoisena kehittämisajatuksena pidetään erityisesti vanhempien aktivoimista sekä yhteisöllisen opiskeluhoollon suunnittelussa että toteuttamisessa. Yksi kuraattori pohtii esimerkiksi sitä, kuinka oppilaiden vanhemmilla tai isovanhemmilla olevaa osaamista voitaisiin hyödyntää koulun erilaisissa teemapäivissä.

*"Sitten mä oon myöskin miettinyt sitä, että koska esim. oppilaiden vanhemmilla on valtavia taitoja ja erityiskiinnostuksen kohteita, niin miksi he eivät vaikka voisi tulla pitämään yhteisölle jotakin. Että sellasta ajatusta. Pop up-koulupäivä on semmonen, mitä tässä valtakunnassa jotkut kunnat toteuttaa juuri tällä ajatuksella, että oppilaiden vanhemmat tulee opettaa yhteisölle." (H1)*

Yhteistyössä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa on tällä hetkellä selkeä painotus yksilötyössä. Moni kuraattori ottaisi mielellään koulun ulkopuolisia toimijoita nykyistä enemmän mukaan myös yhteisölliseen opiskeluhooltoon. Erityisesti erilaisten järjestötoimijoiden ja nuorisotoimen kanssa usea kuraattoreista toivoisi nykyistä laajempaa ja monipuolisempaa yhteistyötä.

*"Et jotain niiden koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa vähän niinkun enemmän pystyis kehitteleen sellaisia toimiviakin systeemejä. Ja pitäiskin tehdä varmasti lisää. - - Jotenkin vois ehkä enempi ne toimijat sieltä ulkoapäin, ne kaikki ketkä siihen nuoren elämään liittyvissä asioissa onkaan, vois tulla ihan hyvin tännepäin." (H2)*

Yhteisöllisen opiskeluhoollon sisältöjen näkökulmasta tärkeänä pidetään luokkatyöskentelyn lisäämistä. Säännönmukaisella luokkatyöskentelyllä saisi olla työssä nykyistä suurempi rooli. Erityisesti tätä korostavat ne kuraattorit, joiden luokkatyöskentely on viime aikoina painottunut selkeämmin

pyydettyä toteutettuun työhön. Joidenkin kuraattorien mielestä olisi ihanteellista, jos jokaisen luokan kanssa voisi toteuttaa edes jokin pienen, kuraattorityön ja opiskeluhuollon palveluiden tutuksi tekemistä tukevan kokonaisuuden. Myös ryhmäytymiseen tähtäävän työskentelyn merkitystä korostetaan joidenkin kuraattoreiden puheessa ja sen lisäämistä aloitusvaiheen lisäksi opintojen myöhempiin vaiheisiin pidetään tärkeänä. Kaksi kuraattoria toivoo, että siirtymävaiheisiin liittyvässä nivellystyössä voisi panostaa yläkouluun siirtymisen lisäksi myös koulun aloittamisvaiheeseen sekä siirtymiseen yläkoulusta toisen asteen opintoihin.

*”Ja mää aattelen, että justiinsa noi koko ikäryhmälle suunnatut tunnit, niin on mun mielestä hirmu tärkeitä niinkun senkin takia, että tulee tutuksi niille oppilaille. - - Ja se ois ihanteena, että sais joka vuosi tehdä jonkun jutun kaikkien kanssa.” (H8)*

*”Sit mä aattelen tosta nivellyksestä, se on tärkeä vaihe. Niin yhtälailla se olisi siellä, kun eskarit siirtyy ykköselle ja toisaalta myöskin toiselle asteelle. Mutta ne on jollain lailla vähän vähemmän meillä vielä. Ehkä hakusessa kuitenkin se puoli.” (H12)*

Myös koko oppilaitokselle tarkoitetut teemapäivät ja juhlat tulevat yksittäisinä mainintoina esiin kehittämistoiveissa. Esimerkiksi erilaisten hyvinvointiteemaisten päivien ja viikkojen järjestäminen nähtäisiin toimivana osa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa. Ne kuraattorit, joiden työhön tällaisten teemapäivien ja tapahtumien toteuttamiseen osallistuminen jo vahvasti kuului, pitävät tärkeänä, että työhön saataisiin vielä enemmän mukaan sekä koulun eri ammattilaisia että oppilaita.

Koulun sisällä toteutuvan matalan kynnyksen kohtaamispaikkatoiminnan käynnistäminen ja jo olemassa olevien kehittäminen edelleen on myös yksi yhteisölliseen opiskeluhuoltoon liittyvistä kehittämistoiveista. Viisi haastattelemaani kuraattoria kertoo kohtaamispaikkatoiminnan olevan jo nyt osa toteuttamaansa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa. Lisäksi kolmen kuraattorin mukaan sen käynnistämisestä on tehty suunnitelmia. Ne, jotka jo osallistuvat jollakin tapaa kohtaamispaikkatoimintaan, toivovat, että myös siihen saataisiin jatkossa entistä enemmän mukaan oppilaita sekä kertomaan toiveistaan että myös konkreettisesti osallistumaan, jolloin kohtaamispaikat voisivat toimia enemmänkin oppilaslähtöisesti sen sijaan, että niitä toteutettaisiin puhtaasti ulkopuolelta tuotuna palveluna.

*”Täällä tän yhteisöllisen työn kannalta tää (kohtaamispaikka)-idea ja sen toteuttaminen on ollut aika keskeinen. Se on täällä osoittautunut toimivaksi. Ja varmaan sit tästä ideointi jatkuu edelleen ja toivottavasti laajenee osallistujapohja. Nyt erityisesti ajatuksessa, että opiskelijat saatais vielä enemmän tähän mukaan, ettei oltais vaan tuottamassa palvelua opiskelijoille. - - Ja mitä enemmän henkilökunnastakin innostutaan ja tulee ideoita, niin sitä parempi.” (H16)*

Näiden konkreettisten kehittämistoiveiden lisäksi viisi kuraattoria tuo erikseen esiin sen, että he voisivat voivansa olla vielä nykyistä enemmän läsnä koulujen arjessa ja sitä kautta erilaisissa vapaa-muotoisissa kohtaamisissa osaltaan tukemassa myönteisen ilmapiirin muodostumista yhteisössä.

#### 7.4 Mitä kehittäminen edellyttää?

Merkittävimpänä tekijänä yhteisöllisen opiskeluhuollon kehittämisessä kuraattorit näkevät resurssien riittävyyden. Yhteisöllisellä työllä voidaan saada tuloksia aikaan vain, jos ja kun sen suunnitteluun ja kehittämiseen sekä siihen keskeisesti liittyvään tiedonhankintaan ja yleensäkin asioihin perehtymiseen on tarpeeksi aikaa. Myös työtä tukevien rakenteiden luomiseen tulisi panostaa. Osaltaan yhteisöllisen työn mahdollisuuksia parantaisi sekin, että kuraattoreiden oppilasmäärät olisivat nykyistä pienempiä eikä heidän vastuulla olisi niin montaa eri toimipistettä. Pienempi koulujen määrä mahdollistaisi paremmin yhteisöihin tutustumisen sekä esimerkiksi sen, ettei erilaisiin siirtymiin kuluisi työaikaa.

*”No varmaan siis, että sitä (yhteisöllistä opiskeluhuoltoa) pystyis jotenkin pitkäjänteisesti kehittämään, niin vaatis niin kuin aikaa. Ja monestihan se sitten on, että kun meillä oppilashuoltohenkilöstöllä, niin meitä kuitenkin on niin kuin vähän siihen oppilasmäärään nähden, niin sitä aikaa sellaiselle kehittämiselle ei oikeestaan oo.” (H8)*

*”Musta se ois ihana tilanne, että olis vaan se korkeintaan kaksi koulua. Et ois useemman päivän siellä paikalla. - - Niin silloin kyllä ehtii sitten paljon enemmän olla niin, ihan vaan olla niissä yhteisöissä mukana.” (H11)*

*”Kyllähän sä tarviit siihen aikaa, että pystyt suunnitteleen ja ehkä etsiin vähän tietoa, että mitäs muualla ja näin. Niinku kyl mä ajattelen, et se resurssi on niinku se merkittävin asia siinä, että niitä pystyis toteuttamaan enemmän.” (H14)*

Työn kehittämisen katsotaan edellyttävän nykyistä yhdenmukaisempia yhteisöllistä opiskeluhuolto-työtä koskevia asenteita sekä sitä, että kaikilla olisi tarpeeksi tietoa siitä, mitä yhteisöllinen opiskeluhuolto osana koulun arkea tarkoittaa. Riittävän tiedon ja yhteisesti jaettujen arvojen sekä asenteiden ohella tärkeää on, että jokainen koulun toimija mieltäisi yhteisöllisen opiskeluhuollon osaksi omaa perustehtäväänsä ja oivaltaisi, että sen tekeminen ja siihen osallistuminen on kaikkien asia. Koulun rehtorin näkemyksiä ja linjauksia yhteisöllisestä opiskeluhuollosta pidetään paitsi työtä ylipäätään tukevinä tekijöinä myös sen kehittämisen keskeisinä edellytyksinä.

*”Sit ylipäänsä se ilmapiiri ja näkemys tästä yhteisöllisen työn tärkeydestä. Että siinä on hyvin isoja eroja ylipäänsä oppilaitoksittain ja myös niinku ihan opettajakunnan sisällä.” (H6)*

*”Ainakin sillain, että niinkun kaikki koulutoimijat tai kaikki, ketkä työskentelee koulussa, niin kokis, että se on niinku heidän työtään. Et myös opettajat. Että opettajilla on vielä siinä vähän tekemistä, että he oppis huomaamaan, että se on myös osa heidän työtä.” (H13)*

*”Missä olis vielä kehittämisenpaikkaa, niin se, että sehän kuuluu ihan yhtälailla opettajille. Että se ei oo niinku vain meidän oppilashuoltotyöntekijöiden rooli. Että opettajat vielä enemmän niinku mieltäis sen.” (H14)*

Osa kuraattoreista nostaa kehittämistyössä tärkeäksi myös oman roolinsa, jolla he tarkoittavat esimerkiksi oman työn organisointia, ajanhallintaa ja työn painopisteiden uudelleen tarkastelua. Myös lisäkouluttautuminen ja -tiedon saaminen yhteisöllisestä opiskeluhuoltotyöstä nähdään tärkeänä.

Kun tarkastellaan näitä kuraattoreiden esittämiä, yhteisöllistä opiskeluhuoltotyötä koskevia kehittämistoiveita suhteessa yhteisösosiaalityölle ominaisiin teemoihin, niissä on mielestäni havaittavissa toiveita esimerkiksi asiakkaan ja työntekijän välisestä kumppanuussuhteesta sekä siihen kietoutuvista osallisuuden ja jaetun vastuullisuuden teemoista, jotka yhteisöllisen opiskeluhuollon olemassa olevia käytäntöjä katsottaessa näyttävät jäävän vielä vähäisemmälle huomiolle.

Kuraattoreiden toiveet yhteistyön lisäämisestä suhteessa niihin yhteisöihin, joiden kanssa ja joissa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteutetaan, voidaan nähdäkseni tulkita kuraattorien pyrkimyksenä oppia tuntemaan paremmin ne yhteisöt, joita heidän toteuttamansa yhteisöllisen työn käytännöt koskevat. Juuri työskentelyn kannalta merkityksellisten sosiaalisten verkostojen tunteminen ja työskentelyn sopeuttaminen niihin on sosiaalityön yhteisölliselle otteelle tyypillistä (Hardcastle ym. 2011, 133). Oppilasyhteisöjen osalta sen voisi ajatella tukevan erilaisissa niissä toteuttavan työskentelyn tavoitteiden saavuttamista nykyistäkin paremmin.

Kuraattorien toivomaa yhteistyön lisäämistä erityisesti koulussa toimivien ammattilaisten kanssa on mielestäni mahdollista lähestyä kahtaalta. Ensinnä yhteistyön lisääminen ja sen mukanaan tuoma tutuus voivat oppilasyhteisöissä tehtävän työn tavoin edistää yhteisölliselle työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, että koulussa toimivat ammattilaiset ovat koulu-yhteisön jäseninä yhteisöllisen opiskeluhuollon kohteena. Toiseksi koulussa toimivat ammattilaiset voidaan nähdä työn kohteen sijaan tärkeinä kumppaneina yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamisessa. Tällöin toiveen yhteistyön lisäämisestä voisi nähdä liittyvän yhteisösosiaalityön kumppanuuden ja jaetun vastuullisuuden teemoihin (Koskinen 2003, 229; Stepney & Popple 2008, 114–115). Yhteistyön lisääminen ja tiivistäminen saattaisi tukea kuraattoreiden toivoman, yhteisöllistä opiskeluhoitoa koskevan yhteisen käsityksen muodostumista ja sitä, että kaikki koulun toimijat mieltäisivät

nykyistä paremmin sen toteuttamisen osaksi työtään. Tällöin jaetun vastuullisuuden periaate voisi realisoitua enemmän koulun eri toimijoiden yhteisenä vastuuna yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamisesta, mihin ohjaa ja velvoittaa myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013).

Yhteisösosiaalityölle ominaisia ajatuksia osallisuudesta, ehkä osin jaetusta vastuustakin voidaan tunnistaa kuraattoreiden toiveista oppilaiden osallistumisesta yhteisöllisen opiskeluhuollon suunnitteluun, kehittämiseen ja toteuttamiseenkin. Näitä asioita vahvistamalla yhteisöllinen opiskeluhoitotyö tukee mielestäni yhteisösosiaalityön orientaatiolle ominaista asiakkaiden, tässä oppilaiden osallisuutta heidän verkostoissaan (Roivainen 2017, 119). Oppilaiden aktiivinen mukaan ottaminen mahdollistaa yhteisösosiaalityölle tyypillisesti yhteisöllisen opiskeluhuollon tavoitteiden ja tarpeiden määrittelyn yhdessä asiakkaan kanssa sen sijaan, että se toteutuisi vahvasti työntekijälähtöisesti (Roivainen 2008, 36). Osallistumisen mahdollisuuksien tarjoaminen voi parhaimmillaan kannustaa myös oppilaita aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen sekä innostaa heitä yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamiseen esimerkiksi erilaisten juhla- ja teemapäivien muodossa. Tällöin yhteisöllinen opiskeluhoito ottaa käsittääkseni askeleita myös työntekijän ja asiakkaiden, tässä oppilaiden välisen kumpuussuhteen ja jaetun vastuullisuudenkin suuntaan, joskaan niiden saavuttaminen ei mielestäni ole, kuten jo totesin, kuraattorien ja oppilaiden välillä täysin realistista.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhteisöllistä opiskeluhuoltoa esi- ja perusopetuksessa sekä toisen asteen oppilaitoksissa työskentelevien kuraattorien näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto koostuu neljässä eri kunnassa, esi- ja perusopetuksessa ja/tai toisen asteen oppilaitoksessa toimivan 16 kuraattorin teemahaastattelusta. Ennaltaehkäisevä, koko oppilaitosyhteisöä koskeva yhteisöllinen opiskeluhuolto määritellään oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) opiskeluhuoltotyön ensisijaiseksi toteuttamistavaksi. Lain mukaan sillä tarkoitetaan opiskelijoiden hyvää oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyyttä, turvallisuutta ja esteettömyyttä edistävää toimintakulttuuria ja toimia oppilaitosyhteisössä. Yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttaminen kuuluu kaikille oppilaitoksen toimijoille.

Haluan tutkimuksellani tuottaa uutta, monipuolista ja -tasoista tietoa kuraattoreiden toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhuollon kokonaisuudesta siihen kytkeytyvien osa-alueiden tarkastelun kautta. Tutkimukseni voidaan nähdä yhdenlaisena kuvauksena siitä, mitä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 4§:ssä määritelty yhteisöllinen opiskeluhuolto haastattelemieni kuraattorien mielestä osana heidän työtään tarkoittaa. Tämä kuvaus avaa uusia näkökulmia vielä varsin vähän tutkimuksellista huomiota saaneeseen aiheeseen. Tutkimustulokset luovat eräänlaisen, oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 4§:n määrittelyä konkreettisemmän kehikon siitä, mitä yhteisöllisellä opiskeluhuollolla erityisesti osana kuraattorityötä voidaan käytännössä tarkoittaa. Tätä kehikkoa on mielestäni mahdollista hyödyntää esimerkiksi työn määrittelyn ja sen eri osa-alueiden hahmottamisen tukena. Sitä tehtäessä tulee kuitenkin huomata, että työ on alati muuttuvaa ja vahvasti kontekstisidonnaista määrittäen muun muassa kulloinkin keskiössä olevan yhteisön ja ympäristön tarpeiden mukaisesti. Luotu kehikko voi kuitenkin tarjota välineitä myöhempien aihepiiriä koskevien tutkimusten suuntaamiseen ja sitä kautta edelleen esimerkiksi työn kehittämiseen.

Lähestyn tutkimuksessani kuraattoreiden toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa työn tekemisen paikkojen kautta tarkastelemalla, mitä ja millaisia ovat ne yhteisöt, joissa ja joiden kanssa kuraattorit yhteisöllistä opiskeluhuoltoa toteuttavat. Tutkimukseni perusteella kuraattorit toteuttavat yhteisöllistä opiskeluhuoltoa sosiaalityön yhteisölliselle otteelle ominaisesti erilaisissa sosiaalisissa suhteissa (Juhila 2006, 162), jotka mahdollistuvat ja toteutuvat ensisijaisesti koulun arjessa. Tunnusomaista työlle on, että sen kohderyhmä on yksilökohtaista opiskeluhuoltoa laajempi – yhden henkilön sijaan kohteena ovat useamman henkilön yhteenliittymät, yhteisöt. Nämä yhteisöt ikään kuin luovat puitteet

työlle. Niiden ominaisuudet ja tarpeet ohjaavat osaltaan sitä, millaisiksi työn sisällöt ja tavoitteet käytännössä muodostuvat. Tunnusomaisena kuraattoreiden toteuttamalle yhteisölliselle opiskeluhollolle voidaan pitää myös yhdessä tekemistä, jonka kautta työhön liittyy sen kohderyhmänä olevien yhteisöjen lisäksi myös muita yhteisöjä.

Merkittävimpinä kuraattorien toteuttamaan yhteisölliseen opiskeluholtoon liittyvinä yhteisinä voidaan pitää kouluyhteisöä kokonaisuudessaan, erilaisia oppilaiden ja koulussa toimivien ammattilaisten yhteisöjä sekä oppilaiden vanhempien yhteisöjä. Osa näistä yhteisöstä, kuten kouluyhteisöön kuuluvat ammattilaiset, ovat sekä työn kohteita että tärkeitä yhteistyökumppaneita työn toteuttamisessa. Työhön liittyvien yhteisöjen joukossa on esimerkiksi opiskeluholtoryhmän kaltaisia yhteenliittymiä, joiden toiminta on luonteeltaan vahvasti säänneltyä. Sen sijaan perhe- ja naapurustoyhteisöjen kaltaiset luonnolliset yhteisöt eivät näyttäydy erityisen keskeisinä, mikä lienee luonnollistakin lainsäädännön ohjaamalle, kouluympäristössä toteutuvalle ammatilliselle toiminnalle. Toisaalta esimerkiksi yhteisöllisen opiskeluholon tärkeiksi kohderyhmiksi nimetyt luokkayhteisöt voidaan nähdä myös epävirallisten, luonnollisten yhteisöjen kaltaisesti osana lasten ja nuorten tavallista elämänskulkua (ks. Korkiamäki ym. 2008, 11, 15), joskin ne ovat muodostuneet institutionaalisille yhteisöille ominaisesti ulkoapäin määritellysti (Raitakari 2008, 223).

Haastatteleman kuraattorit määrittelevät yhteisön käsitettä keskenään hieman eri tavoin. Määritelmät ovat kuitenkin samansuuntaisia. Tämä on ymmärrettävää, sillä kuraattorien perustehtävät ja työskentelyn tavoitteet ovat paljolti yhteneväisiä. Kuten Mason (2000, 17) toteaa, vaikuttavat yhteisön käsitteen määrittelyyn aina ne lähtökohdat ja tavoitteet, joista sitä tarkastellaan. Esitettyjen määritelmien perusteella kuraattorit näyttävät mieltävän yhteisöt ensisijaisesti sellaisiksi, kasvokkaiseen vuorovaikutukseen perustuviksi yhteenliittymiksi, joilla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä. Myös jaettua fyysistä tilaa, kuten toimipistettä tai koulua, pidetään tärkeänä elementtinä yhteisön rakentumisessa. Sähköisten kommunikaatiovälineiden välityksellä muodostuvat yhteisöt, jotka muun muassa Aro (2011, 55) nimeää ajallemme ominaisiksi, eivät tämän tutkimuksen perusteella näytä olevan keskeisessä asemassa kuraattorien toteuttamassa yhteisöllisessä opiskeluhollossa.

Jäsenmääriltään kuraattorien toteuttamaan yhteisölliseen opiskeluholtoon liittyvät yhteisöt vaihtelevat yksittäisten henkilöiden yhteenliittymistä useamman sadan ihmisen muodostamaan koulu- tai toimipisteyhteisön kokonaisuuteen. Erilaisissa ammattilaisten yhteisöissä painottuu moniammatillisuus, mutta joukkoon mahtuu myös kollegisuuden perusteella rakentuvia kuraattoreiden ”omia tiimejä”.

Työhön liittyvien yhteisöjen valikoitumiseen vaikuttavat monilta osin erilaiset ulkoapäin annetut ohjeistukset ja esimerkiksi koulun rakenteet. Kuitenkin myös yhteisöjen tuttuus ja läheisyys nähdään tärkeinä valikoitumista ohjaavina tekijöinä.

Työn tekemisen paikkojen lisäksi kiinnitän tutkimuksessani huomiota siihen, millaisia sisältöjä ja tavoitteita kuraattorit toteuttamalleen yhteisölliselle opiskeluhuollolle nimeävät sekä millaisen ajallisen osuuden se kuraattorityöstä muodostaa. Kuraattorien toteuttaman yhteisöllisen opiskeluhuollon käytäntöjä tarkasteltaessa on niistä työn tekemisen paikkojen tavoin havaittavissa samankaltaisuuksia sosiaalityön yhteisöllisen työskentelyotteen kanssa. Kuraattorien toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhoitoa lävistää oppilas- ja opiskelijahuoltolaissakin (1287/2013) määritelty hyvinvoinnin edistämisen tavoite, jonka saavuttamiseksi kuraattorit suuntaavat katsettaan koulun arjessa toteutuviin sosiaalisiin suhteisiin. Yhteisöllisen opiskeluhuollon sisältöjen kuvauksia analysoitaessa on havaittavissa yhteisösosiaalityöllekin tyypillisiä pyrkimyksiä sekä tukea jo olemassa olevia yhteisösuhteita että mahdollistaa uusien yhteisöjen muodostuminen (Juhila 2006, 129–131). Yhteisösosiaalityön tavoin yhteisöllisessä opiskeluhuollossa on tavoitteena muokata käytäntöjä joustavasti kohderyhmien tarpeiden mukaisesti, vaikka käytäntöjä koskevia yleisiä linjauksia oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2103) tehdäänkin. Työn kohteena oleva yhteisö tarpeineen luo ympäristön, johon työtä pyritään tilannekohtaisesti sopeuttamaan. (Hardcastle ym. 2011, 133.)

Samoin kuin yhteisösosiaalityö kuraattoreiden toteuttama yhteisöllinen opiskeluhoito näyttäytyy otteeltaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä työnä, jonka sisällöistä monet toteutuvat toistuvina, säännöllisinä osina koulun arkea, ennen kuin varsinaisia vaateita työskentelylle on jonkinlaisen ongelman muodossa syntynyt (Stepney & Popple 2008, 114). Kuraattorityön käytännöissä tämä realisoituu esimerkiksi hyvinvointiin liittyvän tiedon jakamisena, työskentelynä sosiaalisten suhteiden vahvistamiseksi tai yleisemmin yhteisöllisyyden ja toisista välittävän ilmapiirin muodostumiseksi. Konkreettisina esimerkkeinä tällaisesta työstä mainittakoon säännöllisesti toteutettava ryhmäytys- ja nivelvaihtotyöskentely oppilaiden yhteisöissä sekä koko kouluyhteisöä koskettava ilmapiiri- ja kohtaamistyö. Tällainen yhteisöllinen työ myönteisine hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden edistämiseen tähtäävine tavoitteineen voi, kuten Nivalakin (2006, 160) toteaa, vaikuttaa myös positiivisesti oppilaiden mielikuviiin kuraattoreista, mikä saattaa madaltaa kynnystä kuraattori- ja muiden opiskeluhuollon palveluiden hyödyntämiseen. Osa tähän tutkimukseen osallistuneista kuraattoreista toikin tämän esille toteuttamansa yhteisöllisen opiskeluhuollon merkitystä perustellessaan ja tavoitteita pohtiessaan.



Kuraattoreiden toteuttamassa yhteisöllisessä opiskeluhoollissa on kuitenkin tunnistettavissa myös sellaisia osa-alueita, joissa työskentely aloitetaan jo havaitun ongelman tai haasteen myötä ja joissa orientaation voidaan mieltää poikkeavan yhteisösosiaalityöstä. Kyseessä voi olla esimerkiksi jokin luokkayhteisöä tai koko kouluyhteisöä koskettava ilmiö, jonka ratkaisemiseksi kuraattoria pyydetään työskentelemään tai johon puuttumiseksi ratkaisuja etsitään yhdessä esimerkiksi moniammatillisessa opiskeluhooltoryhmässä.

Jos verrataan tämän tutkimuksen tuloksia Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Opetushallituksen vuonna 2018 tekemän, perusopetuksessa toimiville koulukuraattoreille ja -psykologeille suunnatun tiedonkeruun tuloksiin, voidaan havaita jonkinasteisia painotuseroja työn sisältöjen kuvauksissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Opetushallituksen aineiston perusteella kuraattorit toteuttavat yleisimmin yhteisöllistä opiskeluhoollia osallistumalla opiskeluhooltoryhmätyöskentelyyn, monenlaisten suunnitelmien laadintaan ja kehittämistyöhön sekä työskentelemällä luokkien ja ryhmien kanssa (Hietanen-Peltola ym. 2019, 6). Nämä osa-alueet ovat toki myös tämän tutkimuksen perusteella keskeisiä kuraattoreiden työssä. Vapaamuotoisempaa kohtaamis- ja ilmapiirityötä, jota haastattelemani kuraattorit itse pitävät varsin tärkeänä osana työtään, ei sen sijaan Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Opetushallituksen tiedonkeruun raportoinnissa tule lainkaan esille. Se voi johtua esimerkiksi siitä, että kohtaamistyötä ei ole tunnistettu tiedonkeruuta valmisteltaessa. Onkin mahdollista, että sellainen osa yhteisöllistä opiskeluhoollia, jota ei ole helppo tiivistää käytetyn ajan tai tapaamiskertojen kaltaiseen muotoon, on vaarassa jäädä näkymättömiin, vaikka se olisi hyvinkin tärkeää tai jopa yhteisöllisen työn ydintä.

Vaikka kuraattorit näyttävät jakavan käsityksen yhteisöllisen opiskeluhoollon merkityksestä – sitä pidetään tärkeänä osana työtä – se ei ole vielä saanut ensisijaista asemaa kuraattorityössä. Tutkimukseeni osallistuneet kuraattorit käyttävät siihen toistaiseksi vähemmän aikaa kuin yksilökohtaiseen työhön. Samansuuntaisia tuloksia yksilökohtaisen työn painottumisesta saatiin myös edellä mainitussa perusopetuksessa toimiville koulukuraattoreille ja -psykologeille suunnatussa valtakunnallisessa tiedonkeruussa, jossa kuraattoreiden yksilökohtaiseen työhön käyttämän osuuden mediaaniksi tuli 60% työajasta (Hietanen-Peltola ym. 2019, 3). Samanlaisia havaintoja kuraattoreiden työajan painottumisesta yksilötyöhön ovat tehneet muun muassa Määttänen (2017, 91) Helsingin lukioissa toimivien kuraattoreiden osalta sekä Sipilä-Lähdekorpi (2004, 117–118) väitöstutkimuksessaan jo 15 vuotta sitten. Korjaavan työn painotus sekä tarve ennaltaehkäisevään työhön panostamiseen on koulun sosiaalityön käytännöissä havaittu Kellyn ja kumppaneiden (2015, 181; 2016, 25–26) tutkimuksissa myös Yhdysvalloissa.

Selvitän tutkimuksessani myös kuraattoreiden yhteisöllistä opiskeluhoitoa koskevia kehittämistavoitteita. Työskentelyn lisäämistä ja tiivistämistä työhön jo kytkeytyvien yhteisöjen kanssa pidetään yhteisöllisen opiskeluhoitoon kehittämisen näkökulmasta tärkeänä. Erityisesti oppilaita, mutta myös koulussa toimivia ammattilaisia sekä oppilaiden vanhempia toivottaisiin nykyistä enemmän mukaan yhteisöllisen opiskeluhoitoon suunnitteluun, kehittämiseen ja käytännön toteutukseen. Sitä kautta mahdollistuisi luontevasti työskentelyn kannalta merkittäviin yhteisöihin tutustuminen, joka puolestaan voisi auttaa kuraattoreita sopeuttamaan työskentelyään aidosti kunkin yhteisön tarpeisiin sekä määrittelemään työskentelyn tavoitteita yhdessä kulloinkin keskiössä olevien yhteisön jäsenten kanssa, mikä on tunnusomaista yhteisösozialiteetillekin (Hardcastle ym. 2011, 133; Roivainen 2008, 36).

Toiveeseen monipuolisen ja -tasaisen työskentelyn lisäämisestä yhteisölliseen opiskeluhoitoon jo kytkeytyvien yhteisöjen kanssa voi tulkita liittyvän myös yhteisösozialiteetille ominainen asiakkaan ja työntekijän kumppanuussuhde sekä siihen kietoutuvat jaetun vastuullisuuden ja osallisuuden periaatteet. Yhteisöllisen opiskeluhoitoon nykyisissä käytännöissä ne näyttäytyvät vielä melko vähäisinä. Yhteistyön lisääminen koulussa toimivien ammattilaisten kanssa saattaisi tukea kuraattoreiden toivoman, yhteisöllistä opiskeluhoitoa koskevan yhteisen käsityksen muodostumista ja sitä, että kaikki koulun toimijat mieltäisivät nykyistä selkeämmin sen toteuttamisen osaksi työtään. Tällöin jaetun vastuullisuuden periaate voisi realisoitua paremmin koulun eri toimijoiden yhteisenä vastuuna yhteisöllisen opiskeluhoitoon toteuttamisesta, mihin ohjaa ja velvoittaa myös oppilas- ja opiskelijahoitolaki (1287/2013). Eri yhteisöjen mukaan ottaminen ja saaminen yhteisölliseen opiskeluhoitoon voisi myös tarjota oppilaille sellaisia tärkeitä osallistumisen mahdollisuuksia, joiden on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaiden kouluhyvinvointikokemuksiin (esim. Konu 2002; Janhunen 2013). Mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin osana koulun arkea tarjoaisi oppilaille niin ikään kokemuksia ja perustietoja demokraattisessa yhteisössä toimimisesta, mitä voidaan pitää osana koulun tehtävää (Gellin ym. 2012, 96, 104). Tällaiset kokemukset näyttäisivät muun muassa Kouluterveyskyselyjen (2017; 2019) perusteella jäävän vielä melko vähäisiksi. Ehkä yhteisöllinen opiskeluhoito voisikin jatkossa toimia yhtenä, nykyistä merkittävämpänä väylänä myös tällaisiin kokemuksiin.

Ongelmien ennaltaehkäisemiseen keskittyvään yhteisölliseen opiskeluhoitoon näyttäisi tämän tutkimuksen perusteella vaikuttavan myönteisesti se, että työn käytännöt muodostavat säännöllisen, suunnitelmallisesti toteutuvan osan koulun arkea. Kuraattoreilta jää työn suunnittelemiseen kuitenkin varsin vähän ja sen toteuttaminen on monilta osin kuraattorien oman aktiivisuuden varassa. Silti myös

onnistuneita askeleita organisoidusti ja säännöllisesti toteutuvan yhteisöllisen opiskeluhoollon suuntaan on jo otettu. Esimerkiksi joidenkin koulujen opiskeluhoolloryhmissä hyödynnetyt vuosikellot lukuvuoden aikana toteutettavan yhteisöllisen opiskeluhoollon suunnittelussa ja aikatauluttamisessa ovat osoittautuneet työtä tukeviksi välineiksi. Niiden hyödyntämistä sekä uusien välineiden kehittämistä ja käyttöön ottamista tulisi mielestäni lisätä.

Suunnitelmallisuuden lisääminen yhteisöllisessä opiskeluhoollossa ja työn sisällyttäminen koulun rakenteisiin voisi nähdäkseni tukea sen toteuttamista monin tavoin. Ensinnäkin, jos yhteisölliselle opiskeluhoollolle olisi varattu selkeä aika ja paikka, johon koulun toimijat olisivat sitoutuneet, se ei jäisi opetuksen jalkoihin. Toiseksi se voisi antaa välineitä koulun eri toimijoiden – mukaan lukien opiskeluhoollon toimijat – tehtäväkuvien täsmentämiseen, työnjaon selkeyttämiseen ja näin mahdollisten työskentelyn päällekkäisyyksien purkamiseen, minkä lisäksi se saattaisi edistää yhteisöllistä opiskeluhoolltoa koskevien vastuiden tasaisempaa jakautumista. Kolmanneksi se voisi auttaa luomaan yhdenmukaisempia yhteisöllisen opiskeluhoollon käytäntöjä koskevia suuntaviivoja eri koulujen kesken. Käytäntöjen yhdenmukaistaminen edellyttäisi koulujen toimintatapojen vertailua, jolloin näkyviin saataisiin myös olemassa olevat, hyvin toimivat käytännöt. Eri koulujen keskenään yhdenmukaiset, koulun rakenteisiin sisältyvät yhteisöllisen opiskeluhoollon käytännöt voisivat edistää myös yhteisöllisen opiskeluhoolltotyön kokonaisuuden yleisemmällä, esimerkiksi alueellisella tai valtakunnallisella tasolla tapahtuvaa arviointia ja edelleen kehittämistä. Käytäntöjen selkiyttäminen ja yhdenmukaisempien suuntaviivojen luominen työlle voisi lisäksi auttaa kuraattoreita perustelemaan toteuttamansa yhteisöllisen opiskeluhoollon sekä laajemmin oman työnsä merkitystä, ja siten vahvistaa paitsi yhteisöllisen opiskeluhoollon sisällyttämistä kuraattorityön käytäntöihin myös tukea kuraattoreita yleisemminkin ammattiroolissaan. Ammatillisen roolin selkeydellä on merkitystä kuraattoreiden omaan työtä koskevan tyytyväisyydenkin näkökulmasta (Richard & Villarreal Sosa 2010, 212).

Vaikka kuraattorit näyttävät tutkimukseni perusteella ymmärtävän ja tunnistavan toteuttamansa yhteisöllisen opiskeluhoollon käytännöt melko hyvin, edellyttää yhtenäisten suuntaviivojen laatiminen työn käytäntöjen systemaattisempaa tarkastelua, hyväksi havaittujen käytäntöjen paikantamista sekä kokemustietoa täydentävää tutkimusta. Tämän tutkimusprosessin perusteella voi todeta, että yhteisöllistä opiskeluhoolltoa koskevaa tutkimustietoa on jopa ihmeteltävän vähän siihen nähden, että se on lainsäädännössä määritelty opiskeluhoollon ensisijaiseksi toteuttamistavaksi. Aihepiiriä käsittelevää tutkimusta on nähdäkseni ehdottomasti perusteltua lisätä. Sen avulla voidaan löytää yhteisiä, toimivia käytäntöjä, tukea yhteisöllisen opiskeluhoollon sisällyttämistä osaksi kaikkien koulussa toimi-

vien ammattilaisten perustehtävää sekä saada tärkeitä välineitä työn merkityksen ja käytäntöjen perustelemiseen. Tietoa tarvitaan mielestäni sekä oppilaiden odotuksista ja tarpeista että koulussa toimivien ammattilaisten ja oppilaiden vanhempien näkemyksistä.

Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimuksen aiheena näkisin työparityön mahdollisuuksien, kuten koulukuraattori ja -psykologi, koulukuraattori ja -sosionomi tai nuoriso-ohjaaja, tarkastelun yhteisöllisessä opiskeluhuollossa. Muutama tähän tutkimukseen osallistunut kuraattori kertoo toteuttavansa yhdessä nuoriso-ohjaajien kanssa esimerkiksi ryhmäytystyötä, josta on myönteisiltä vaikuttavia kokemuksia. Tällaisesta työparityöskentelystä voitaisiin etsiä jatkossa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa tukevia mahdollisuuksia ja ratkaisuja. Se voisi tarjota myös monipuolisempia näkökulmia kulloiseenkin työskentelyn kohteena olevaan teemaan. Ehkä sopiva työpari voisi löytyä useammin opettajastakin, joka tuntee opetustyönsä kautta luokkansa oppilaat erityisen hyvin. Työparia voitaisiin hakea yhä enemmän myös koulun ulkopuolelta, esimerkiksi juuri nuorisotoimesta, jolloin koulun ulkopuoliset lasten ja nuorten palveluiden toimijat tulisivat luontevasti oppilaille tutummiksi.

Erityisen tärkeä toimija koulussa on rehtori /koulun johtaja. Rehtorin tai koulun johtajan näkemyksien yhteisöllisen opiskeluhuollon merkityksestä katsotaan vaikuttavan olennaisesti työn toteuttamisedellytyksiin sekä sitä koskeviin asenteisiin kouluyhteisössä. Kiinnostavaa olisikin selvittää, mitä yhteisöllistä opiskeluhuoltoa aidosti yhdessä toteuttava kouluyhteisö edellyttää ja kuinka koulun rehtori tai johtaja voi tällaisen yhteisön muodostumiseen omalla toiminnallaan vaikuttaa. Mielenkiintoista olisi myös vertailla yhteisöllistä opiskeluhuoltoa eri kouluasteilla, johon ei tässä tutkimuksessa kiinnitetty erityistä huomiota. Sen avulla voisi tulla näkyviin esimerkiksi sellaisia toimivia käytäntöjä, jotka ottaisivat huomioon oppilaiden ikä- ja kehitystason.

Aineistoni perusteella kuraattorit käyttävät työssään sosiaalista mediaa melko vähän. Esimerkiksi erilaisten sovellusten käyttäminen voisi kuitenkin tarjota uudenlaisia, kiinnostavia näkymiä yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamiseen. Sähköisiä menetelmiä voisi hyödyntää esimerkiksi oppilaiden hyvinvointia koskevan tiedon keräämisessä, mikä auttaisi työn suunnittelussa ja sen kohdentamisessa kutakin yhteisöä hyödyttävästi (ks. Mun Mieli -sovellus). Mielestäni olisikin ajankohtaista ja tarkoituksenmukaista panostaa yhteisöllistä opiskeluhuoltoa tukevien ja helpottavien sovellusten tutkimiseen ja kehittämiseen.

Tutkimustiedon lisääminen ei pelkästään riitä. Sen haltuun ottaminen ja hyödyntäminen vaativat aikaa, jota näyttäisi kuraattorityössä olevan nyt liian vähän. Aikaa on liian vähän niin ikään siihen, että

oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) vaatimus yhteisöllisen opiskeluhuoltotyön ensisijaisuudesta opiskeluhuollon käytännöissä toteutuisi. Se näyttäisi edellyttävän kuraattorityön resurssien parantamista. Valtaosan kuraattorien työajasta vie edelleen yksilökohtainen työ, jota koskevat erilaiset velvoittavat, lakisääteiset määräajat. Yhden kuraattorin vastuulla olevien oppilaiden määrä on niin suuri, ettei yhteisöllistä opiskeluhuoltoa yksinkertaisesti ehditä toteuttaa siinä laajuudessa kuin haluttaisiin tai tulisi. Oman haasteensa resurssien riittävyyteen tuo myös työskenteleminen useassa toimipisteessä, mikä on tutkimukseeni osallistuneille kuraattoreille varsin tavallista. Kuten Ahtolakin (2016, 20) muistuttaa, hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävä työ edellyttää työympäristön hyvää tunte- musta. Useassa toimipisteessä työskenneltäessä tärkeä, yhteisöllistä opiskeluhuoltoa helpottavana tekijänä pidetty yhteisöjen tuttuus on vaikeammin saavutettavissa. Tutustuminen useisiin ja uusiin kou- luyhteisöihin sekä niiden sisältämiin pienempiin yhteenliittymiin vie aikaa. Esimerkiksi Kelly ja kumppanit (2015, 178–179) havaitsivat Yhdysvalloissa tehdyssä valtakunnallisessa, koulun sosiaali- työn käytäntöjä tarkastelevassa tutkimuksessa, että merkittävästi suuremman osan työajastaan ennal- taehkäisyyn painottuvaa työtä tekivät ne koulun sosiaalityöntekijät, joilla oli toimipisteitä vähemmän. Yhteisölliselle työlle kaikissa kouluyhteisöissä sovellettavissa olevien yleisten suuntaviivojen lisäksi työn onnistunut toteuttaminen edellyttää kunkin yhteisön ominaispiirteiden tuntemista etenkin, jos työtä halutaan ja sitä on tarkoitus toteuttaa aidosti yhteisön tarpeet ja toiveet huomioon ottaen. Tämän mahdollistaminen puolestaan vaatii nykyistä parempaa kuraattorityön resursointia.

On mahdollista, että opiskeluhuollon resurssiongelmia helpottuu tulevaisuudessa ainakin jonkin ver- ran. Opetusministeri Li Andersson kertoi Ylen Ykkösaamussa 19.10.2019, että opiskeluhuollon ti- lannetta sekä peruskoulussa että toisen asteen oppilaitoksissa ollaan parantamassa 29 miljoonan euron määrärahan turvin. Opetusministerin mukaan Opetusministeriössä valmistellaan parhaillaan valta- kunnallista mitoitusta koulupsykologeille ja -kuraattoreille. Vaikka mitoituksen sisältöä ei vielä tie- detä, se on tarkoitus ottaa käyttöön toisen asteen oppilaitoksissa jo tämän vaalikauden aikana. (Yle.fi, Yle Areena, Ykkösaamu 19.10.2019.) Nämä lisäresurssit näkyvät toivottavasti kuraattorityön käy- tännöissä niin, että ne tukevat myös yhteisöllisen opiskeluhuollon toteuttamista esimerkiksi toimipis- teiden ja oppilaiden määrän vähenemisen kautta.

Sosiaalinen ulottuvuus on ominainen ja olennainen sosiaalityötä määrittävä piirre. Se suuntaa sosiaa- lityön käytännöissä huomiota muun muassa yksilöiden, ryhmien ja yhteisöjen sosiaalisiin olosuhte- iin ja ottaa ne työn kohteeksi esimerkiksi yhteisöjen toimintaan vaikuttamalla. (Kananoja 2017, 181– 182.) Mielestäni tällainen, sosiaalityölle ominainen sosiaalisen ulottuvuuden huomioiminen on näh-

tävissä tarkasteltaessa kuraattoreiden, koulussa toimivien sosiaalityön ja -alan ammattilaisten, toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhoitoa. Kuraattorit kiinnittävät yhteisöllisessä opiskeluhoitoon erityistä huomiota koulussa toteutuviin sosiaalisiin suhteisiin: oppilaiden vertaissuhteiden tukeminen on osa luokkatyöskentelyä ja koko kouluyhteisön yhteisöllisen, toisista välittävän ilmapiirin edistämiseen pyritään muun muassa kohtaamistyössä. Koulun sosiaalisten suhteiden vaikutus oppilaiden subjektiiviseen kouluhyvinvointikokemukseen on havaittu muun muassa Konun (2002, 62–63) ja Janhunen (2013, 80, 95) tutkimuksissa. Niiden tutkimustulosten valossa kuraattorit näyttäisivät siis keskittyvän yhteisöllisessä opiskeluhoitoon juuri oikeisiin asioihin. Oppilaiden vanhempien ottaminen mukaan yhteisölliseen opiskeluhoitoon voidaan tulkita viestivän myös ymmärrystä lasten ja nuorten lähiyhteisöjen merkityksestä – oppilaiden perheissä kartuttamat resurssit tulevat näkyviksi koulussa ja päinvastoin (Ellonen 2008, 48). Tällaista yksilön, ryhmän tai yhteisön tilanteeseen vaikuttavien sosiaalisten suhteiden kokonaisuuden huomioimista voidaan pitää sosiaalityölle ominaisena (Kanaoja 2017, 181–182).

Sosiaalinen ulottuvuus ei välttämättä ole muiden koulussa toimivien ammattilaisten, kuten opettajien, koulupsykologien tai opiskeluterveydenhuollon toimijoiden asiantuntijuuden ytimessä samalla tavoin kuin kuraattoreilla. Sosiaalisiin olosuhteisiin sekä yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan välisiin suhteisiin huomion kiinnittävä, ammatilliseen asiantuntijuuteen sisäänrakennettu orientaatio antaa koulukuraattoreille nähdäkseen erinomaiset valmiudet ja mahdollisuudet toteuttaa yhteisöllistä opiskeluhoitoa. Työ ei siitä huolimatta saa jäädä yksin heidän vastuulleen, vaan sen tulisi todella muodostua osaksi kaikkien koulun toimijoiden perustehtävää. Ajattelen, että kuraattoreilla on kuitenkin ammatillisen asiantuntijuutensa kautta erinomaiset mahdollisuudet toimia kouluyhteisöissä ikään kuin yhteisöllisen opiskeluhoitoon suunnannäyttäjinä ja kehittäjinä, koulun ammattilaisten yhteisen näkemysmuodostumista edistävinä toimijoina, jotka voivat omilla tiedoillaan tarjota myös muille koulun ammattilaisille välineitä ja näkökulmia yhteisölliseen opiskeluhoitoon.

Tämä tutkimus on tuonut esille kuraattorien yhteisöllistä opiskeluhoitoa koskevan monipuolisen asiantuntemuksen ja osaamisen. Toivon tämän asiantuntijuuden tulevan tulevaisuudessa entistä paremmin näkyväksi, tunnistetuksi ja myös hyödynnetyksi yhteisöllisessä opiskeluhoitoon, sen käytäntöjen kehittämisessä ja rakentamisessa. Yhden ammattiryhmän vastuulle koulun sivistystehtävään kietoutuva, kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseen tähtäävä työ ei kuitenkaan saa jäädä. Tutkimukseen osallistuneet kuraattorit kertovat, että yhteisöllistä opiskeluhoitoa haluttaisiin jatkossa tehdä nykyistä enemmän yhteistyössä paitsi koulun ammattilaisten ja oppilaiden myös oppilaiden vanhempien sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tämä tutkimus toimikoon siis puheenvuorona

yhteistyön ja yhdessä tekemisen puolesta. Toivon tutkimukseni myös osoittavan yhteisölliseen opiskeluhooltoon liittyvän lisätutkimuksen tarpeen. Oppilaiden ja koko kouluyhteisön hyvinvointiin tähtäävän työn merkitystä tuskin kukaan kyseenalaistaa. Se ei kuitenkaan ole vielä saavuttanut ansaitsemaansa ja tärkeyttään vastaavaa tutkimuksellista huomiota.

## LÄHTEET

- Ahtola, Annarilla (2016) Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, Annarilla (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–20.
- Alanko, Anu (2010) Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, Kirsi Pauliina & Ritala-Koskinen, Aino & Rutanen, Niina (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 106, 55–72. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf) . Viitattu 5.10.2019.
- Alastalo, Marja & Åkerman, Maria (2010) Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 372–394.
- Alasuutari, Pertti (2011) *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Andersson, Gun & Pösö, Tarja & Väisänen, Erja & Wallin, Aila (2002) School Social Work in Finland and other Nordic Countries: Cooperative Professionalism in Schools. Teoksessa Huxtable, Marion & Blyth, Eric (toim.) *School Social Work Worldwide*. Baltimore: NASW Press, 77–92.
- Aro, Jari (2011) Yhteisöllisyys ja sosiaalinen side. Teoksessa Kangaspunta, Seppo (toim.) *Yksilöllinen yhteisöllisyys: avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere: Tampere University Press, 35–60.
- Asetus lastensuojeluasetuksen muuttamisesta 15.6.1990/546.
- Bradshaw, Ted K. (2009) The Post-Place Community: Contributions to the Debate about the Definition of Community. *Community Development* 38(1), 5–16.
- Carey, Malcolm (2012) *Qualitative Research Skills for Social Work: Theory and Practice*. Farnham: Routledge.
- Coulton, Claudia (2005) The Place of Community in Social Work Practice Research: Conceptual and Methodological Developments. *Social Work Research* 29(2), 73–86.
- De Róiste, Aingeal & Kelly, Colette & Molcho, Michal & Gavin, Aoife & Nic Gabhainn, Saoirse (2012) Is School Participation Good for Children? Associations with Health and Wellbeing. *Health Education* 112(2), 88–104.
- Ellonen, Noora (2008) *Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Eräsaari, Leena (2015) Yhteisön paikka maailmassa. Teoksessa Väyrynen, Sanna & Kostamo-Pääkkö, Kaisa & Ojaniemi, Pekka (toim.) *Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä*. Helsinki: United Press Global, 35–52.
- Eräsaari, Leena (2016) Yhteisösuhteille perustuva sosiaalityö. Teoksessa Törrönen, Maritta & Hänninen, Kaija & Jouttimäki, Päivi & Lehto-Lundén, Tiina & Salovaara, Petra & Veistilä, Minna (toim.) *Vastavuoroinen sosiaalityö*. Helsinki: Gaudeamus, 109–126.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2014) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gellin, Maija & Herranen, Jutta & Junttila-Vitikka, Pirjo & Kiilakoski, Tomi & Koskinen, Sanna & Mäntylä, Niina & Niemi, Reetta & Nivala, Elina & Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari (2012) Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisu 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 95–148.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Lontoo: Palgrave Macmillan.



- Gråsten-Salonen, Hanna & Mehtiö, Mervi (2017) Koulun sosiaalityö osana opiskeluhoitoa. Teoksessa Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirkko (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 362–376.
- Hardcastle, David A. & Wenocur, Stanley & Powers, Patricia R. (2011) Community Practice: Theories and Skills for Social Workers. New York: Oxford University Press.
- Helton, Lonnie R. & Smith, Mieke Kotake (2004) Mental Health Practice with Children and Youth: A Strengths and Well-Being Model. New York: Routledge.
- Hietanen-Peltola, Marke & Laitinen, Kristiina & Autio, Eva & Palmqvist, Riia (2018) Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa. THL – Ohjaus 9/2018. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018\\_009\\_verkko\\_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136782/Ohjaus%202018_009_verkko_20180117.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Viitattu 10.10.2019.
- Hietanen-Peltola, Marke & Vaara, Sarianna & Laitinen, Kristiina (2019) Koulukuraattoripalvelujen yhdenvertaisuudessa on kehittämistarpeita – tuloksia perusopetuksen opiskeluhoitoon seurannasta 2018. THL – Tutkimuksesta tiiviisti 4/2019. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137540/URN\\_ISBN\\_978-952-343-271-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137540/URN_ISBN_978-952-343-271-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Viitattu 9.10.2019.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2014) Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2015) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ikonen, Satu (2014) Koulukuraattori yläkoululaisen tukena. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Sosiaalityön pro gradu-tutkielma.
- Isaksson, Cristine & Sjöström, Stefan (2017) Looking for ‘Social Work’ in Social Work. European Journal of Social Work 20(2), 191–202.
- Janhunen, Kirsi-Marja (2013) Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Jauhianen, Arto (1993) Koulu, oppilaiden hoito ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C 98. Turku: Turun Yliopisto.
- Jauhianen, Arto (2001) Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa Janhukainen, Markku (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell, 67–78.
- Juhila, Kirsi (2006) Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Kananoja, Aulikki (2017) Asiakastyön yleiset lähtökohdat sosiaalialalla. Teoksessa Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 173–192.
- Kananoja, Aulikki & Karjalainen, Pekka (2017) Hyvinvoinnin edistäminen ja yhteistyö sosiaalipolitiikan uusissa rakenteissa. Teoksessa Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo (toim.) Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma, 156–169.
- Kelly, Michael S. & Cosner Berzin, Stephanie & Frey, Andy & Alvarez, Michelle & Shaffer, Gary & O'Brien, Kimberly (2010) The State of School Social Work: Findings from the National School Social Work Survey. School Mental Health 2(3), 132–141.
- Kelly, Michael S. & Frey, Andy & Thompson, Aaron M. & Klemp, Heather & Alvarez, Michelle & Cosner Berzin, Stephanie (2016) Assessing the National School Social Work Practice Model: Findings from the Second National School Social Work Survey. Social Work 61(1), 17–28.
- Kelly, Michael S. & Thompson, Aaron M. & Frey, Andy & Klemp, Heather & Alvarez, Michelle & Cosner Berzin, Stephanie (2015) The State of School Social Work: Revisited. School Mental Health 7(3), 174–183.
- Kiilakoski, Tomi (2012) Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – Marraskuu 2012. Opetushallitus: Muistiot 2012:6.

- KM 1973:151. Oppilashuoltokomitean mietintö. Komiteanmietintö 1973:151. Helsinki: Arvi A. Karisto.
- Konu, Anne (2002) Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Korkiamäki, Riikka & Nylund, Marianne & Raitakari, Suvi & Roivainen, Irene (2008) Yhteisösosiaalityö kansalaisyhteiskunnan ja asiakastyön rajapinnassa. Teoksessa Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Suvi (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–20.
- Koskinen, Simo (2003) Suomalaisen yhteisösosiaalityön kehitys ja nykysuuntaukset. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Sosiaalisen vaihtuvat vastuut. Jyväskylä: PS-kustannus, 206–236.
- Kouluterveyskysely (2017) Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2017, THL. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/hyvinvointi-osallisuus-ja-vapaa-aika> . Viitattu 10.10.2019.
- Kouluterveyskysely (2019) Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019, THL. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/hyvinvointi-osallisuus-ja-vapaa-aika> . Viitattu 10.10.2019.
- Kuula, Arja (2011) Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kärki, Seija (2005) Kuraattorin työ ammatillisessa oppilaitoksessa. Kuntouttavan sosiaalityön näkökulma erityisopiskelijoiden tuen tarpeen arviointiin. Kuopion yliopisto. Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Lisensiaattityö.
- Laitinen, Kristiina & Hallantie, Merja (2011) Huomisen hyvinvointia – Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2011:19.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630.
- Laki lastensuojelulain muuttamisesta 9.2.1990/139.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 13.6.2003/477.
- Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 26.6.2015/817.
- Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma (LAPE) (2016–2019) Varhaiskasvatus, koulu ja oppilaitos lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukena. Suunnitelma kansallisen ja maakunnallisen toimeenpanon tueksi (projektisuunnitelma). <https://verkkojulkaisut.valtioneuvosto.fi/stm/zine/17/toc> . Viitattu 9.4.2019.
- Lastensuojelulaki 5.8.1983/683.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
- Latvala, Juha-Matti (2012) Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. NMI-bulletin 22(1), 29–41.
- Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (2004) Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.
- Lehtonen, Heikki (1990) Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- Lukiolaki 21.8.1998/629.
- Mahkonen, Sami (2014) Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. Helsinki: Edita Publishing.
- Mason, Andrew (2000) Community, Solidarity and Belonging: Levels of Community and their Normative Significance. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mun Mieli -sovellus (2019) Mun Mieli -sovellus. MIELI Suomen Mielenterveys ry. <https://mieli.fi/fi/pelit-ja-teht%C3%A4v%C3%A4t/mun-mieli-sovellus> . Viitattu 4.11.2019.
- Määttänen, Matti (2017) Psykososiaalista ja yhteisöllistä työtä – rekisteriaineistotutkimus kuraattorin tehtävästä Helsingin lukioissa. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Sosiaalityön pro gradu-tutkielma.
- Nivala, Elina (2006) Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (toim.) Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 101–164.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287.

- Packer, Martin J. (2011) *The Science of Qualitative Research*. New York: Cambridge University Press.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pessi, Anne Birgitta & Seppänen, Marjaana (2011) Yhteisöllisyys. Teoksessa Saari, Juho (toim.) *Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 288–313.
- Pippuri, Terhi (2015) Koulun sosiaalityön asiakkuuden ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluista. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatintutkimus.
- Pohjola, Anneli (2015) Yhteisöt ja yhteisöllisyys monimuotoisena ilmiönä. Teoksessa Väyrynen, Sanna & Kostamo-Pääkkö, Kaisa & Ojaniemi, Pekka (toim.) *Sosiaalityön yhteisöllisyyttä etsimässä*. Helsinki: United Press Global, 15–34.
- Puurunen, Piia (2017) Yhteisötyön juurilla – settlementiliike ja Jane Addams. Teoksessa Roivainen, Irene & Ranta-Tyrkkö, Satu (toim.) *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. Helsinki: United Press Global, 21–60.
- Raitakari, Suvi (2008) Aukasta kiinnipitäminen ja irtipäästäminen. Neuvotteluja yhteisön tavoittelemasta jäsenyydestä. Teoksessa Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Suvi (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 225–244.
- Redding, Sam (2001) *The Community of the School*. Teoksessa Redding, Sam & Thomas, Lori G. (toim.) *The Community of the School*, 1-24. Verkkojulkaisu. <http://www.adi.org/journal/cots/2001SCJBook.pdf> . Viitattu 7.10.2019.
- Richard, Laura A. & Villarreal Sosa, Leticia (2010) *School Social Work in Louisiana: A Model of Practice*. *Children & Schools* 36(4), 211–220.
- Roivainen, Irene (2008) Onko yhdyskuntatyö katoamassa suomalaisesta sosiaalityöstä? Teoksessa Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Suvi (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Roivainen, Irene (2017) Alueelliset yhteisöt sosiaalityön kenttinä ja työmuotoina. Teoksessa Roivainen, Irene & Ranta-Tyrkkö, Satu (toim.) *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. Helsinki: United Press Global, 109–160.
- Roivainen, Irene & Ranta-Tyrkkö, Satu (2017) Yhteisöt ja sosiaalityö: johdantoa aiheeseen. Teoksessa Roivainen, Irene & Ranta-Tyrkkö, Satu (toim.) *Yhteisöt ja yhteisösosiaalityön lähtökohdat*. Helsinki: United Press Global, 7–19.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, Allison M. (2000) Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement and Achievement in School. *Educational Psychologist* 35(2), 101–111.
- Ryan, Allison M. (2001) The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development* 72(4), 1135–1150.
- Saastamoinen, Mikko (2012) Aikalaieskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa Filander, Karin & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja*. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33–66.
- Salmivalli, Christina (2005) Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samdal, Oddrun & Nutbeam, Don & Wold, Bente & Kannas, Lasse (1998) Achieving Health and Educational Goals Through School – A Study of the Importance of School Climate and Student Satisfaction. *Health Education Research* 13(3), 383–397.
- Satka, Mirja (2005) Lasten yhteiskunnallinen osallistuminen ja yhteisöllisyyteen kasvaminen. Teoksessa Tulva, Taimi (toim.) *Lapsen kasvuympäristö sosiaaliset taidot. Sosiaalinen taitavuushanke. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiön julkaisuja*, 17–28.

- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2004) ”Hirveesti tekijänsä näköistä” Koulukuraattorin työ peruskoulun yläluokilla. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (2006) Ristiriitoja ja onnistumisia. Koulukuraattorin työ Suomessa. Teoksessa Kurki, Leena & Nivala, Elina & Sipilä-Lähdekorpi, Pirkko (toim.) Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 11–37.
- Sosiaalihuoltoasetus 26.9.1983/607.
- Sosiaalihuoltolaki 17.9.1982/710.
- Sosiaalihuoltolaki 30.12.2014/1301.
- Stepney, Paul & Popple, Keith (2008) Social Work and the Community. A Critical Context for Practice. New York: Palgrave Macmillan.
- THL (2019) Opiskeluhoitoryhmä. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoito/yhteisollinen-opiskeluhoito/opiskeluhoitoryhma>. Viitattu 12.10.2019.
- Toikko, Timo (2005) Sosiaalityön ideat. Johdatus sosiaalityön historiaan. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, Päivi (2008) Muuttuva yhdyskuntatyö osana Pohjoismaiden sosiaalityötä. Teoksessa Roivainen, Irene & Nylund, Marianne & Korkiamäki, Riikka & Raitakari, Suvi (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–59.
- Törrönen, Maritta (2016a) Johdatus vastavuoroiseen sosiaalityöhön. Teoksessa Törrönen, Maritta & Hänninen, Kaija & Jouttimäki, Päivi & Lehto-Lundén, Tiina & Salovaara, Petra & Veistilä, Minna. (toim.) Vastavuoroinen sosiaalityö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 12–20.
- Törrönen, Maritta (2016b) Vastavuoroisuuden yhteisöllinen luonne. Teoksessa Törrönen, Maritta & Hänninen, Kaija & Jouttimäki, Päivi & Lehto-Lundén, Tiina & Salovaara, Petra & Veistilä, Minna. (toim.) Vastavuoroinen sosiaalityö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 36–56.
- Töttö, Pertti (2006) Ferdinand Tönnies – Gemeinschaft ja Gesellschaft. Teoksessa Gronow, Jukka & Noro, Arto & Töttö, Pertti (toim.) Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus, 154–172.
- Wallin, Aila (2011) Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Helsinki: Tietosanoma.
- Wang, Ming-Te & Eccles, Jacquelynne S. (2012) Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle School to High School. Child Development 83(3), 877–895.
- Vanhalakka-Ruoho, Marjatta & Filander, Karin (2012) Matkan opetukset. Teoksessa Filander, Karin & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 375–386.
- Wiss, Kirsi & Hakamäki, Pia & Hietala-Peltonen, Marke & Ikonen, Jonna & Laitinen, Kristiina & Manninen, Marjaana & Palmqvist, Riia & Saaristo, Vesa & Ståhl, Timo (2018) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – TEA 2017. THL – Tilastoraportti 12/2018. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136367/Peruskoulut\\_Tilastoraportti\\_2018\\_final\\_p%3c3%a4ivitetty.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136367/Peruskoulut_Tilastoraportti_2018_final_p%3c3%a4ivitetty.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Viitattu 12.10.2019.
- Wiss, Kirsi & Hakamäki, Pia & Hietala-Peltonen, Marke & Ikonen, Jonna & Palmqvist, Riia & Saaristo, Vesa & Saukko, Niina & Ståhl, Timo (2019a) Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen lukiossa – TEA 2018. THL – Tilastoraportti 12/2019. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138104/Tilastoraportti\\_12\\_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138104/Tilastoraportti_12_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Viitattu 13.10.2019.
- Wiss, Kirsi & Hakamäki, Pia & Hietanen-Peltola, Marke & Ikonen, Jonna & Järvinen, Jouni & Saaristo Vesa & Saukko, Niina & Ståhl, Timo (2019b) Hyvinvoinnin ja terveyden ja edistäminen ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. THL – Tutkimuksesta tiiviisti

15/2019. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138103/URN\\_ISBN\\_978-952-343-340-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138103/URN_ISBN_978-952-343-340-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Viitattu 13.10.2019.

Yle.fi (2019) Yle Areena. Ykkösaamu 19.10.2019. Vieraana opetusministeri Li Andersson. <https://areena.yle.fi/1-4575922> . Viitattu 2.11.2019.

## Liite 1. Teemahaastattelun runko

### TAUSTATIEDOT

- koulutus
- työvuodet koulukuraattorin työssä
- kouluaste, jolla koulukuraattorina toimii

### TYÖN TEKEMISEN PAIKAT, YHTEISÖT

- kenen tai keiden kanssa työskentelee, kun tekee yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä
- miksi nämä em. ovat yhteisöjä
- mistä tunnistaa, että ne ovat yhteisöjä
- onko näiden yhteisöjen kanssa työskennellessään itse yhteisön osa vai ei

### YHTEISÖLLISEN OPISKELUHOITOTYÖN SISÄLLÖT

- mitä tekee silloin, kun tekee yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä
- millaisia keinoja tai menetelmiä käyttää tehdessään yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä
- mikä tekee em. yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä

### YHTEISÖLLISEN OPISKELUHOITOTYÖN TAVOITTEET

- minkä takia tekee juuri näissä yhteisöissä/ yhteisöjen kanssa yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä
- mitkä ovat tavoitteet/mihin pyrkii, kun tekee yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä näissä yhteisöissä/näiden yhteisöjen kanssa

### YHTEISÖLLINEN OPISKELUHOITOTYÖ OSANA KOULUKURAATTORIN TYÖTÄ

- millainen osa työtä yhteisöllinen opiskeluhoitotyö on (aika & muut luonnehdinnat)
- millainen osa työtä yhteisöllisen opiskeluhoitotyön toivoisi olevan

### TOIVEET

- pitäisikö yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä kehittää
  - jos pitäisi, miten?
    - esim. kenen kanssa, millaisia sisältöjä, millaisia tavoitteita

## Liite 2. Saatekirje

Hyvä koulukuraattori,

Olen Tampereen yliopiston sosiaalityön opiskelija. Teen opintoihini kuuluvaa pro gradu-tutkielmaa yhteisöllisestä opiskeluhoitotyöstä. Toiveenani on tarkastella aihetta juuri koulukuraattoreiden näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat yhteisöllisen opiskeluhoitotyön tekemisen paikat, tavat sekä tavoitteet, joihin työllä pyritään. Lisäksi tarkoitukseni on luoda kuvaa siitä, millaisena koulukuraattorit näkevät mahdollisuuteensa yhteisöllisen opiskeluhoitotyön toteuttamiseen sekä millaisia mahdollisia toiveita heillä on sen toteuttamiseksi ja kehittämiseksi.

Yhteisöllisen ja ennaltaehkäisevän työskentelyn merkitys ollut osa koulukuraattorityötä koskevaa keskustelua koko työn olemassaoloajan. Koulukuraattorien toteuttamaa yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä tarkastelevaa tutkimusta ei kuitenkaan ole juurikaan tehty. Toivon tutkimukseni tekevän omalta osaltaan näkyväksi koulukuraattorien asiantuntijuutta sekä tuottamaan tietoa, jonka avulla yhteisöllistä opiskeluhoitotyötä voitaisiin kehittää ja juurruttaa entistä keskeisemmäksi osaksi opiskeluhoitotyötä.

Pro gradu-tutkielmani aineisto koostuu koulukuraattorien haastatteluista. Kutsuisinkin Teidät, koulukuraattorityön asiantuntija, osallistumaan tutkimukseeni. Haastattelut toteutuvat yksilöhaastatteluina, joiden arvioitu kesto on yksi tunti. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastatteluaineistot käsitellään luottamuksellisesti, jokaisen haastatteluun osallistuneen anonymiteetti säilyttäen. Pro gradu-tutkielmani ohjaajana toimii professori Tarja Pösö Tampereen yliopistosta.

Toivoisin, että otat minuun yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse haastatteluajankohdan sopimiseksi XX mennessä. Haastattelujen suunniteltu toteuttamisajankohta on touko-kesäkuu 2019.

Mikäli jokin jäi pohdittavanaan, vastaan mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin.

Lämmin kiitos mielenkiinnostasi!

Ystävällisesti,

Venla Salmela

[venla.salmela@tuni.fi](mailto:venla.salmela@tuni.fi)

040 ----

Sosiaalityön opiskelija, Tampereen yliopisto